

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA EUNICE DE OLIVEIRA

**TEATRO NA ESCOLA E CAMINHOS DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO: PROCESSOS AFETIVO-COGNITIVOS DE ADOLESCENTES**

CURITIBA

2010

MARIA EUNICE DE OLIVEIRA

**TEATRO NA ESCOLA E CAMINHOS DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO: PROCESSOS AFETIVO-COGNITIVOS DE ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª HELGA LOOS.

CURITIBA

2010

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Oliveira, Maria Eunice de
Teatro na escola e caminhos de desenvolvimento humano:
processos afetivo-cognitivos de adolescentes / Maria Eunice de
Oliveira. – Curitiba, 2010.
263f.

Orientadora: Profª. Drª. Helga Loos
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Arte – Estudo e ensino – Ensino de primeiro grau - Curitiba.
2. Arte – Adolescentes – Desenvolvimento cognitivo. 3. Afetividade - Adolescentes. I. Título.

CDD 372.5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **MARIA EUNICE DE OLIVEIRA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados: DR^a HELGA LOOS, DR. ENIO JOSÉ COIMBRA DE CARVALHO, DR. GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI e DR^a TANIA STOLTZ arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“TEATRO NA ESCOLA E CAMINHOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO: PROCESSOS AFETIVO-COGNITIVOS DE ADOLESCENTES”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a HELGA LOOS		APROVADA
DR. ENIO JOSÉ COIMBRA DE CARVALHO		APROVADO
DR. GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI		APROVADO
DR ^a TANIA STOLTZ		APROVADA

Curitiba, 23 de junho de 2010.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matr. 158950

*Este trabalho é dedicado a todas as pessoas que
amam o ser humano, a vida e a arte, e constroem
uma sociedade melhor educando nossas crianças e
adolescentes.*

AGRADECIMENTOS

Posso dizer que todas as pessoas com quem convivo participaram de algum modo da realização deste trabalho, porque participam da minha vida, minhas paixões, meus objetivos... Vou citar apenas algumas delas, porque todas cabem no meu coração, mas não cabem nestas páginas.

Ao meu pai e aos meus irmãos André, Fábio e Guita, por todas as conversas, idéias e contribuições para este trabalho;

À minha irmã Andrea por seu amor e apoio;

Às colegas de mestrado, por rirmos juntas de nossas inseguranças no início desta caminhada; obrigada Ramolise, Lygia, Bárbara, Mônica, Paula, Débora, Gisele, Vanessa pelo carinho, amizade, incentivo e sugestões;

Ao pessoal do PPGE, todos sempre tão atenciosos;

À Carla Reinecke e Gylian Meister Dib;

À escola que acolheu o projeto, em especial à Karine e à Isabela; a todos os profissionais que me receberam com alegria e se mostraram sempre dispostos a ajudar;

Aos alunos participantes da pesquisa, as pessoas mais importantes deste trabalho, pelo afeto, dedicação, alegria, amizade, e por terem tornado minha vida mais rica;

À minha querida amiga Helda, pela sua preciosíssima amizade;

À grande amiga Sandra Regina Dias da Costa que acendeu a fagulha inicial do projeto, me incentivou e deu preciosas contribuições à pesquisa;

Às professoras Cristina Teixeira, Vera Beltrão e Nádia Gonçalves por plantarem em mim o desejo de me tornar uma pesquisadora;

Ao professor Gracialino Dias, por me contagiar com sua vontade de transformar o mundo pela arte;

À professora Sandra Kirchner Guimarães, pelas muitas sugestões e apoio;

À professora Maria Célia Aires Barbosa por me ensinar a redirecionar o olhar, a acreditar no potencial da pessoa humana;

Ao professor Ênio Carvalho, que gentilmente aceitou participar deste trabalho;

Ao professor Guilherme Romanelli pelas importantes contribuições, não só para este estudo, mas para a vida, a começar pelas maravilhosas aulas em parceria com a professora Juliana Gisi, que despertaram o desejo de levar mais arte à escola;

À professora Tania Stoltz pelas conversas instigantes, pelo suporte, sugestões e por acreditar neste trabalho;

À minha orientadora, professora Helga Loos, por amar a arte e o ser humano, pela sua paciência com minhas dificuldades, pela seu incentivo ao enfatizar minhas qualidades e sutilmente apontar o que não estava bom, pela imensa aprendizagem e desenvolvimento que me proporcionou;

A toda minha família por terem compreendido minhas ausências enquanto trabalhava neste projeto;

Ao meu pai, João Gladstone, e a minha mãe, Eunice, por terem oportunizado tantas aprendizagens e tanta arte na infância, por terem permitido e incentivado para que eu me tornasse uma artista, por terem acreditado que eu era capaz de realizar este trabalho, pela compreensão e apoio;

Ao meu Deus, o maior Criador e Artista a quem desejo imitar, que me deu a Vida, a arte, e me mostrou, na aventura desta pesquisa, que realmente só o amor constrói.

*Basta olhar para uma criança e se perceberá que
nela há muito mais possibilidades de vida do que
aquelas que se realizam.*

Vygotsky

RESUMO

A arte, em todas as suas formas, é um produto histórico cultural da humanidade e, ao mesmo tempo, elemento essencial na constituição do humano do ser. Contudo, a arte, ainda que inserida no rol das disciplinas escolares obrigatórias no Brasil, tende a ser compreendida na escola como um conhecimento de menor importância e desnecessário à plena formação dos cidadãos. Pretende-se, com este estudo, produzir novos conhecimentos a respeito do papel da arte no desenvolvimento de estudantes, mais precisamente, investigar *como* a arte teatral o influencia. Realizado junto a um grupo de 15 alunos da 7ª série, com média de 13 anos de idade, em uma escola pública localizada na cidade de Curitiba, esta pesquisa investigou as possibilidades de desenvolvimento psicológico propiciadas por meio da realização de atividades teatrais dentro da instituição escolar. Este estudo fundamentou-se, principalmente, nas ideias de Vygotsky e Schiller. Para Vygotsky, o mais importante representante da teoria histórico-cultural, o sujeito é uma unidade que integra múltiplas dimensões interdependentes; o sujeito constitui e é constituído na interação e reciprocidade de ação com o meio; o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, é um produto da cultura; a arte participa de maneira fundamental do desenvolvimento humano. Para Schiller, poeta e filósofo do romantismo alemão, a arte é o caminho para a liberdade e deve ser a base da educação. As atividades teatrais realizadas no presente estudo incluíram exercícios de aquecimento, dinâmicas grupais, encenações e improvisações teatrais, culminando com a montagem e apresentação de uma adaptação da peça “Romeu e Julieta”, de Shakespeare, a qual foi assistida por colegas da escola, professores e familiares dos participantes. Trata-se de um estudo qualitativo do tipo *observação participante*, em que se procurou evidências da influência da arte teatral no comportamento dos estudantes e em sua própria visão, expressa por meio de suas falas. Os resultados indicam que as atividades com a arte teatral na escola podem mobilizar e promover um profundo entrelaçamento entre os diversos aspectos das dimensões afetivas, cognitivas, sociais e motoras dos sujeitos participantes, constituindo-se fonte valorosa de desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Arte. Teatro na escola. Desenvolvimento humano. Cognição. Afetividade.

ABSTRACT

Art in all its forms is a historical-cultural product of humanity and, at the same time, an essential element for the human constitution of being. However, art, even though is an obligatory school discipline in Brazil, tends to be understood, at school, as a minor knowledge and unnecessary to the formation of citizens. One intends, with this research, to produce new knowledge about the role of the arts on students development, more precisely, to investigate *how* the theatrical arts influences it. Done with a group of 15 students from the 7th grade, about 13 years old in average, from a public school in the city of Curitiba, this research investigated the possibilities of development promoted by working with theatrical activities in the school institution. This study was mainly based on Vygotsky's and Schiller's ideas. For Vygotsky, the most important representative of the historical cultural theory, the subject is a unity that integrates multiple interdependent dimensions; the subject constitutes and is constituted in the interaction and action reciprocity with the environment; the development of the high psychological functions, typically human, is a cultural product; the art takes part of human development in a fundamental way. For Schiller, German romantic poet and philosopher, the art is the path to liberty and must be the education's foundation. The theatrical activities in this study included warm up exercises, dynamics, scene representation and theatrical improvisation, ending up with the production and presentation from Shakespeare's "Romeu and Julia" adapted for the school fellows, teachers and participants relatives. It is a qualitative study, a *participant observation* type, in which one looked for evidences of the theatrical art influence shown on participants behavior and on the school children's point of view expressed on their speech. The results indicate the deep enlacement, interrelation and interaction that the activities with the theatrical arts promote as they mobilize the affective, cognitive, social and motor dimensions of the subjects, constituting themselves as human development source.

Keywords: Art. Theatre at school. Human development. Cognition. Affectivity.

SUMÁRIO

PARTE I

1. INTRODUÇÃO	8
1.1 JUSTIFICATIVA.....	8
1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	11
1.3 OBJETIVOS	11
1.3.1 Objetivo geral	11
1.3.2 Objetivos específicos	11
1.4 PRESSUPOSTOS	12
 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 A ARTE	13
2.1.1 Arte na humanização	18
2.1.2 Arte e o belo	23
2.1.3 Schiller: impulso lúdico e o estado estético	28
2.1.4 Arte e emoção.....	34
2.1.4.1 A catarse.....	37
2.1.5 Arte e conhecimento.....	40
2.1.6 Arte e criatividade.....	43
2.1.7 As artes cênicas	51
2.1.7.1 O teatro	53
2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	57
2.2.1 Funções psicológicas cognitivas	68
2.2.2 Funções psicológicas afetivas	69
2.2.3 A adolescência e o desenvolvimento dos interesses	71
2.2.4 A escola como promotora do desenvolvimento humano.....	73
2.2.5 Por uma formação humana integrada e integral.....	76
2.2.6 Arte na escola para uma formação integrada e integral	82

2.2.7 Teatro na escola.....	89
2.2.8 Processos cognitivos: possibilidades do teatro	97
2.2.9 Sensibilidade e afetividade: o papel do teatro	101
2.2.10 Imaginação: o lugar privilegiado onde cognição e afetividade se encontram	105

PARTE II

1. MÉTODO	113
1.1 UNIVERSO DE PESQUISA E PARTICIPANTES	113
1.2 PROCEDIMENTOS	115
1.2.1 Estudo piloto	115
1.2.2 O estudo propriamente dito	116
1.2.3 Organização do trabalho	129
1.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	132
1.3.1 Considerações iniciais	132

PARTE III

1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	134
1.1 DADOS SOBRE OS PARTICIPANTES	134
1.1.1 Características gerais do grupo no início do trabalho	134
1.2 ATIVIDADES SEGUNDO CATEGORIAS: DADOS COLETADOS E ANÁLISE ...	136
1.2.1 Exercícios de aquecimento	136
1.2.2 Dinâmicas de grupo.....	139
1.2.3 Encenação teatral	144
1.2.4 Improvisação teatral	150
1.2.5 Atividades escritas individuais	153
1.2.5.1 Atividade extra - <i>Texto Pessoal</i>	161
1.2.6 Peça teatral	163
1.3 ESTUDOS INDIVIDUALIZADOS	176
1.3.1 Flávio	176

1.3.2 Adriana	179
1.3.3 Carlos	180
1.3.4 Renata	181
1.3.5 Beto	182
1.3.6 Eduarda	184
1.3.7 Brian	186
1.3.8 Jaqueline	187
1.3.9 Jonas	189
1.3.10 Gilson	191
1.3.11 Jennifer	192
1.3.12 Harry	194
1.3.13 Vera	196
1.3.14 Hiran	198
1.3.15 Davi	201
2. DISCUSSÃO GERAL	205
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
REFERÊNCIAS	226
ANEXOS	
Anexo 1: <i>O mascate de Swaffham</i>	234
Anexo 2: <i>O cego e o caçador</i>	237
APÊNDICES	
Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	242
Apêndice 2: Para completar I	246
Apêndice 3: Para completar II	247
Apêndice 4: Questionário I	248
Apêndice 5: Questionário final	251
Apêndice 6: Convite feito pelos participantes	256

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ATIVIDADES DA CATEGORIA “EXERCÍCIOS DE AQUECIMENTO” REALIZADAS NO ESTUDO.	118
QUADRO 2 - ATIVIDADES DA CATEGORIA “DINÂMICAS” REALIZADAS NO ESTUDO.	120
QUADRO 3 - ATIVIDADES DA CATEGORIA “ENCENAÇÃO TEATRAL” REALIZADAS NO ESTUDO.....	122
QUADRO 4 - ATIVIDADES DA CATEGORIA “IMPROVISACÃO TEATRAL” REALIZADAS NO ESTUDO.	123
QUADRO 5 - ATIVIDADES DA CATEGORIA “ATIVIDADES ESCRITAS INDIVIDUAIS” REALIZADAS NO ESTUDO.	126
QUADRO 6 - ATIVIDADES DA CATEGORIA “PEÇA TEATRAL” REALIZADAS NO ESTUDO.	128
QUADRO 7 - CRONOLOGIA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ESTUDO.	131
QUADRO 8 - SÍNTESE DA REALIZAÇÃO DOS EXERCÍCIOS DE AQUECIMENTO.	137
QUADRO 9 - SÍNTESE DA REALIZAÇÃO DAS DINÂMICAS DE GRUPO.....	141
QUADRO 10 - SÍNTESE DA REALIZAÇÃO DA ENCENAÇÃO TEATRAL.....	145
QUADRO 11 - SÍNTESE DA REALIZAÇÃO DA IMPROVISACÃO TEATRAL.....	151
QUADRO 12 - SÍNTESE DA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES ESCRITAS INDIVIDUAIS.	154
QUADRO 13 – SÍNTESE DA REALIZAÇÃO DA PEÇA TEATRAL.	166

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTO 1 - EXERCÍCIO DE AQUECIMENTO <i>RESPIRAÇÃO CONTADA</i>	139
FOTO 2 - SALÃO DA ESCOLA ORGANIZADO PARA UM DOS ENCONTROS.	142
FOTO 3 - DINÂMICA <i>MESS</i>	143
FOTO 4 - PREPARAÇÃO DE <i>MACACO E PAPAI-DEUS</i>	145
FOTO 5 - ENCENAÇÃO TEATRAL <i>MACACO E PAPAI-DEUS</i>	145
FOTO 6 - ENCENAÇÃO TEATRAL <i>O MASCATE DE SWAFFHAM</i>	147
FOTO 7 - ENCENAÇÃO TEATRAL <i>OS COMPADRES CORCUNDAS</i>	147
FOTO 8 - ENCENAÇÃO TEATRAL <i>FÁBULAS</i>	149
FOTO 9 - ENCENAÇÃO TEATRAL <i>FÁBULAS</i>	149
FOTO 10 - IMPROVISACÃO <i>O GANSO DE OURO</i>	151
FOTO 11 - ATIVIDADE ESCRITA.	161
FOTO 12 - CRIAÇÃO E MONTAGEM DO CENÁRIO PARA A PEÇA <i>ROMEU E JULIETA</i>	167
FOTO 13 - PREPARAÇÃO DO SALÃO PARA A APRESENTAÇÃO DA PEÇA.	168
FOTO 14 - CENÁRIO DA PEÇA <i>ROMEU E JULIETA</i>	168
FOTO 15 - CENÁRIO DA PEÇA <i>ROMEU E JULIETA</i>	169
FOTO 16 - CENÁRIO DA PEÇA <i>ROMEU E JULIETA</i> - IGREJA DE FREI LOURENÇO.	169
FOTO 17 - CENÁRIO DA PEÇA <i>ROMEU E JULIETA</i> - INDICAÇÃO DA CIDADE DE MÂNTUA.	170
FOTO 18 - SALÃO PRONTO PARA A APRESENTAÇÃO.	170
FOTO 19 - ENSAIO DA PEÇA <i>ROMEU E JULIETA</i>	171
FOTO 20 - CENA DA APRESENTAÇÃO DA PEÇA <i>ROMEU E JULIETA</i>	172
FOTO 21 - CENA DA APRESENTAÇÃO DA PEÇA <i>ROMEU E JULIETA</i>	173
FOTO 22 - CENA DA APRESENTAÇÃO DA PEÇA <i>ROMEU E JULIETA</i>	173
FOTO 23 - CENA DA APRESENTAÇÃO DA PEÇA <i>ROMEU E JULIETA</i>	174
FOTO 24 - FINAL DA APRESENTAÇÃO DA PEÇA <i>ROMEU E JULIETA</i>	175
FOTO 25 – <i>FÁBULAS</i>	225

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 - RELAÇÕES OBSERVADAS ENTRE OS ASPECTOS COGNITIVOS E SÓCIO-AFETIVOS MOBILIZADOS NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES TEATRAIS 206

PARTE I

1. INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (BRASIL, 1996), além de instituir a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, estabelece que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania.” (Art.2º). Portanto, para propiciar o desenvolvimento pleno a escola precisa contemplar os aspectos cognitivos, afetivos e sociais do educando, bem como ter por objetivo a autonomia do sujeito, sua capacidade crítica, a compreensão de si como agente capaz de transformar a realidade. Contudo, na prática, as escolas tendem a focar o desenvolvimento cognitivo dos educandos e, de certo modo, ignoram os demais aspectos, entre os quais o afetivo.

Ainda na LDB (BRASIL, 1996) lê-se, no Art.3º-II, que um dos princípios que fundamentam o ensino, entre outros, é a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.” A arte tem sido compreendida e tratada no Brasil como simples ornamento, lazer ou luxo. Como algo dispensável, um conhecimento prescindível.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental/ PCN-EF (BRASIL, 1998), por sua vez, recomendam, no ensino de artes, que sejam apresentados aos alunos as artes visuais, a dança, a música e o teatro. As artes visuais estão quase sempre presentes no currículo escolar. A música, a dança e o teatro tendem a ser, na maioria dos casos, superficialmente trabalhados.

Famílias que compreendem a importância da arte na educação do ser humano, desde cedo matriculam seus filhos em escolas particulares de diferentes expressões artísticas e lhes propiciam experiências ricas em museus, teatros e cinemas. Constroem, assim, o que Bourdieu (1998) chamou de “capital cultural”. Contudo, em um país como o Brasil são poucas as famílias que podem arcar com os custos de uma escola de arte, de um instrumento musical, do material necessário à prática do balé ou mesmo de ingressos para o cinema.

A escola pública, cujo corpo de alunos provém, em sua maioria, de famílias economicamente desprivilegiadas, é um dos lugares oportunos para oferecer o contato com cada

uma das expressões artísticas¹. A importância desse contato reside no fato de que a produção e o conhecimento de arte, de forma muito peculiar, desenvolve um tipo de pensamento fundado na afetividade, na emoção.

Com base na própria experiência como artista, esta pesquisadora descobriu a importância das artes na vida e no desenvolvimento pleno do ser humano, o que se confirma nos escritos de Vygotsky (2001). A educação escolarizada tem muito mais a ganhar com o ensino das artes do que se supõe, especialmente com as artes cênicas, entre as quais se enquadra o teatro. Com base nos conhecimentos da Pedagogia, na própria vivência com as artes cênicas e na compreensão de que o ser humano não pode ser dividido entre corpo e mente, razão e emoção ou cognição e afetividade, surgiu a ideia deste projeto.

Para a construção de um espetáculo teatral é preciso que cada sujeito cumpra com sua função, ao mesmo tempo em que o grupo precisa estar unido, harmonizado. Neste sentido, é necessária a mobilização dos sujeitos de modo que seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor e social, entre outros, é impulsionado. Em um espetáculo realizado por alunos na escola, entende-se que todos podem participar com o que acreditam fazerem melhor, que seu trabalho possa ser valorizado pelo grupo e cada um possa também valorizar a si próprio, melhorando a autoestima individual e levando-os a compreender a importância do trabalho em equipe, da construção e respeito a regras, percebendo-as como normas de conduta necessárias ao bem comum.

Tais aspectos impelem o crescimento individual dos educandos e o fortalecimento de sua personalidade bem como do sentido de coletividade, o que, com certeza, se refletiria em outras situações na instituição escolar e na vida dos sujeitos.

Cabe comentar que este estudo se utiliza propositalmente de autores de diferentes contextos e períodos da história, com teorias por vezes consideradas antagônicas, tanto da Filosofia – Schiller, Goethe, Hegel, como da Psicologia – Vygotsky, Wallon, Lazarus, da Arte e da Educação, sendo que as mais exploradas são as proposições de Schiller² e de Vygotsky³. Em

¹ Existem ONGs, centros comunitários, comunidades religiosas, escolas privadas e outros tipos de entidades onde são desenvolvidos projetos fundamentados em diferentes formas de expressão artística.

² Friedrich von Schiller (1759-1805), poeta, dramaturgo, historiador e filósofo, foi um dos mais importantes nomes do romantismo alemão.

³ Vygotsky é um dos mais importantes representantes da psicologia social. Antes de voltar-se à psicologia, contudo, trabalhou como crítico literário. Foi um homem apaixonado pelas artes e acreditava que a arte é essencial no desenvolvimento humano. Há diferentes grafias para o nome do autor nas traduções das publicações utilizadas, uma vez que o nome original é escrito no alfabeto cirílico. Optou-se por usar no texto a forma “Vygotsky”, que foi a mais frequente nos textos citados neste trabalho. Para não se tornar por demais repetitivo, as publicações que usam a forma “Vigotski” foram, quando possível, referenciadas apenas pelo ano de publicação.

princípio, toma-se em consideração o fato de o próprio Vygotsky ter desenvolvido suas ideias com base em elementos teóricos de autores dos campos da Filosofia e da Psicologia anteriores a ele, estabelecendo relações entre aqueles que considerava corretos e/ou plausíveis e apontando ou corrigindo incoerências, somando esse conhecimento às pesquisas desenvolvidas por sua equipe e avançando em sua construção. Entende-se, portanto, que as proposições tomadas de outros autores neste estudo não anulam aquelas de Vygotsky, mas sim complementam a visão de homem e de sociedade que se pretende apresentar. Em especial, buscou-se em diferentes autores a função e o lugar da arte na sociedade e no desenvolvimento humano, intentando-se, com isso, apontar que a arte não foi considerada importante apenas por Vygotsky, mas o foi por autores que influenciaram sociedades em diferentes épocas.

Por outro lado, Schiller e Vygotsky apresentam visões diferentes entre si a respeito da evolução do conhecimento humano. Segundo o pensamento romântico e humanista de Schiller, idealidade e realidade se fundem na obra de arte, já que o ser humano é uma criação que nasce completa e só precisa fazer aflorar algo que a natureza lhe deu. O sujeito cria um objeto e este é um reflexo de sua personalidade, do interior do seu ser. A criação de uma obra de arte é um processo especial, para o qual o ser humano precisa atingir um nível mais “elevado”.

Para o materialismo histórico, por sua vez, sujeito e objeto influenciam-se mutuamente, e as transformações de ambos são resultado de ações recíprocas de forças. Para a corrente sociohistórica, a obra de arte é um produto consequente das relações materiais de existência.

Para este trabalho interessa grandemente o pensamento de Schiller principalmente por sua ênfase na educação estética, uma educação que promove a sensibilização dos sujeitos por meio da agudização dos sentidos, pela síntese entre emoção e razão proporcionadas pela arte. Mas se vale fortemente, também, da visão de Vygotsky, a de que o sujeito se desenvolve e se transforma na interação com o meio.

Assim, então, a virtude do pesquisador não seria se identificar com uma única teoria e por lá ficar, defendendo-a incondicionalmente, pois isto seria estar em um extremo (em uma única visão de mundo), sem buscar uma ‘mediania’ (no sentido aristotélico) com outros vértices opcionais ao entendimento do seu objeto. Por isso, pode-se inferir que o bom cientista é aquele que se coloca como possibilidade de ponto comum entre uma e outra perspectiva teórica para seu objeto de estudo. (LOOS; SANT’ANA, 2010).

Para melhor explicação e compreensão da realidade pode ser necessário amparar-se em mais de uma teoria. Com base nestes autores entende-se, portanto, ser possível e necessário buscar pontos de convergência entre teorias aparente (ou mesmo fundamentalmente) distintas a fim de se avançar em nosso conhecimento de mundo. Neste estudo, utiliza-se tal estratégia no intuito de melhor compreender como se dá o desenvolvimento do ser humano na realização de uma atividade artística de teatro.

1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A questão principal abordada no presente trabalho é *como* o trabalho com o teatro na escola pode contribuir para o desenvolvimento tanto da afetividade como da cognição dos educandos e, por conseguinte, para a sua formação como pessoas e cidadãos, como atores de sua própria vida, escritores e diretores dos capítulos de seu futuro.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Almeja-se, com o estudo, verificar as possibilidades de desenvolvimento individual e coletivo dos sujeitos ao realizarem atividades teatrais na escola.

1.3.2 Objetivos específicos

- Investigar se o teatro contribui para o desenvolvimento da capacidade de imaginação dos educandos;
- Verificar de que forma se evidencia a mobilização da cognição nos educandos a partir das atividades teatrais propostas;
- Investigar o papel da afetividade nas atividades exigidas pela produção teatral e sua importância segundo a visão dos educandos;
- Pesquisar a influência da afetividade presente na mediação realizada pelo orientador do processo no desenvolvimento dos educandos (interação professor/aluno);
- Observar eventuais alterações nas relações interpessoais dos educandos no desenrolar do trabalho teatral;

- Investigar a interrelação entre a afetividade e a cognição ao longo do processo vivenciado pelos participantes relacionado à prática teatral, oportunizado no contexto escolar;
- Buscar indícios da influência das atividades teatrais na construção da identidade dos educandos;
- Investigar o que significa, para o educando, realizar atividades teatrais dentro da atividade escolar.

1.4 PRESSUPOSTOS

Tem-se por pressupostos que:

- as atividades com a arte teatral permitem o desenvolvimento de aspectos afetivos de maneira diferente de outras linguagens;
- as atividades com teatro promovem o desenvolvimento da capacidade imaginativa;
- o trabalho com a arte teatral pode promover o desenvolvimento da criatividade, senso estético e crítico, sensibilidade e vivência artística dos alunos;
- a vivência de personagens permite a compreensão e afirmação de si mesmo e do outro;
- a montagem coletiva de uma peça teatral pode ajudar a promover a positividade da autoestima, do autoconceito e do senso de autoeficácia dos alunos;
- as atividades com teatro criam um ambiente propício à cooperação, participação, autodisciplina, responsabilidade, solidariedade e autonomia;
- as atividades teatrais inseridas na atividade escolar geram, para o aluno adolescente, novos sentidos em relação à aprendizagem e à escola.

A partir desses pressupostos entende-se ser necessário desenvolver estudos que tragam uma maior compreensão do papel da arte teatral na educação básica, em particular na educação e no desenvolvimento do adolescente. Esta pesquisa poderá, portanto, contribuir com conhecimentos sobre a natureza das aprendizagens envolvidas nas atividades teatrais – e artísticas, de maneira geral – na escola e subsidiar a organização de situações de ensino-aprendizagem que tomem o teatro como objeto.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A ARTE

Há muito, muito tempo, o ser humano, em sua existência, olhava a natureza à sua volta e em alguns lugares por onde passasse podia enxergar as montanhas, as estrelas, o nascer e o pôr-do-sol. Pisava sobre a terra, sobre a relva, banhava-se em rios e lagos. Contemplava, enfim, a beleza natural do mundo. Talvez sequer se desse conta disso. Talvez não reparasse na beleza das flores e árvores, na beleza de um céu azul ou de uma noite estrelada. De qualquer modo, estava cercado pela beleza. Selvagem, mas ainda assim belo era o meio que cercava o ser humano.

No mundo urbano de hoje não se pode mais ver as estrelas por causa das luzes artificiais, o azul do céu é atenuado pela poluição e o homem vê cimento e asfalto em quase tudo o que passa pelos seus olhos. Ao mesmo tempo, o homem passou a entender-se como um ser afastado da natureza, como se a ela não mais pertencesse. A vida nas cidades tem muitas coisas boas a oferecer: serviços de saúde, eletricidade e esgoto, mercados com alimentos provenientes de todo o mundo, escolas para todos. Mas a humanidade, mesmo tendo muito, ainda não atingiu o estado desejável. O individualismo, a falta de solidariedade e a violência continuam existindo e não se sabe quando ou como isso poderá ser revertido.

Em momentos de crise, como esta pela qual passa o mundo em processo de globalização, os primeiros cortes financeiros ocorrem na área de arte e cultura. Especialmente em países em desenvolvimento, a arte é considerada um elemento supérfluo, um adorno da elite, sem muito valor ou importância para o desenvolvimento humano.

Na escola, a aula de artes, juntamente com a de educação física, é aquela sacrificada se o aluno precisa de um reforço em matemática ou em português. Segundo essa ideia, não seria melhor cortar de vez a aula de educação artística e colocar, em seu lugar, mais uma aula de português e uma de matemática? Ainda que muitos acreditem que a matemática é mais importante que a arte, o ser humano não vive sem a arte (e nem sem a matemática).

Não se vive sem música, sem dança ou sem uma história, mesmo que seja aquela da novela na televisão. O ser humano não sobrevive sem um mínimo de fantasia diária, sem qualquer objeto que transcenda seus afazeres cotidianos e que lhe desperte emoções e pensamentos, não vive sem o belo e busca pela beleza em objetos de consumo. A arte, a beleza e a fantasia ajudam a sobreviver em uma sociedade caótica e injusta.

A utilidade é o grande ídolo do tempo; quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos. Nesta balança grosseira, o mérito espiritual da arte nada pesa, e ela, roubada de todo estímulo, desaparece no ruidoso mercado do século. (SCHILLER, 1795/1990, p.26, grifo nosso).

O autor escreveu sobre a arte no século XVIII, no entanto pode-se valer de várias de suas afirmações nos tempos atuais – isso porque as sociedades mudaram e a tecnologia foi aprimorada, mas o ser humano não mudou muito de lá para cá. Diz ele que a própria arte virou uma mercadoria, servindo, em grande medida, aos interesses econômicos. Observa-se que o que pode gerar capital, como as telenovelas ou os mega-shows populares, sufoca a verdadeira arte, aquela que traduz a humanidade do homem, seus anseios, seus pensamentos e seus sentimentos em relação ao mundo.

Um dos objetos de arte mais usados para manipular as pessoas, hoje, é a música. Ela cria o clima propício para motivar e convencer ao consumo. Associada às artes visuais, a música ajuda a fazer com que as pessoas comprem o que não precisam.

Se a arte tem tanto poder, por que não é mais usada a favor do desenvolvimento humano?

Schiller (1795/1990) afirma que a arte é um caminho para se construir a liberdade política. A arte, diz ele, “é filha da liberdade e quer ser legislada pela necessidade do espírito. [...] para resolver na experiência o problema político é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade.” (p.26).

A arte fala do mundo e dos fenômenos que nele ocorrem sem necessariamente buscar uma explicação lógica de sua ocorrência; diversamente da ciência, que busca explicações exatas para os fenômenos. A arte denuncia o fenômeno. Shakespeare denunciava as fraquezas humanas. Em *Romeu e Julieta* o dramaturgo falava dos conflitos em família nas diferenças entre Julieta e seus pais. Estes viam em Páris o melhor futuro para a filha e para o clã; o pai de Julieta a amaldiçoou de morte caso se posicionasse contra a sua vontade. É o típico conflito de família. Vygotsky (2001), por exemplo, diz que *Otelo* é a tradução do ciúme. Shakespeare, em *Otelo*, apresentou o ciúme da humanidade inteira. Em ambos os exemplos, as características humanas denunciadas estão presentes em todas as épocas, em todos os seres humanos da cultura ocidental. Talvez por isso Shakespeare seja excepcional tanto para o século XVI como para o XXI.

Pode-se concluir que a arte, nas suas diversas formas, fala a respeito das coisas do mundo e da existência humana, das aspirações, conflitos, buscas e relações do ser humano com o que

está à sua volta. Ao mesmo tempo, tende a gerar reflexão e conhecimento a respeito desses mesmos fenômenos.

Ao se ouvir uma sinfonia pela primeira vez, o ouvido comum perceberá o todo, a melodia, o conjunto de instrumentos como que fundidos. Mas à medida que a mesma sinfonia é ouvida várias vezes, o ouvinte começa a perceber os instrumentos isoladamente, os violinos, as violas, um solo de clarineta e, não apenas isso, mergulha nas profundezas da música e nos sentimentos e ideias que esta traduz.

Na criação artística, o tempo é uma dimensão importante. Há o tempo pessoal do artista, o tempo histórico no qual o artista existe e, portanto, expressa a cultura e a ciência desse tempo e o tempo em que a obra realiza uma ação sobre aqueles que a apreciam. As obras de Michelangelo, Rafael ou Leonardo da Vinci tornaram-se atemporais. Do mesmo modo as obras de Beethoven, Mozart, Schubert, Villa-Lobos e tantos outros musicistas, e Shakespeare, Ibsen, Machado de Assis e Jorge Amado na literatura, por exemplo. Muitas obras de arte, pela época em que foram produzidas, foram consideradas “obras-primas” e os artistas que as produziram foram imortalizados em seus trabalhos. Mas há também artistas anônimos, que criam para pequenos grupos de pessoas, os quais mesmo não tendo sido sacralizados afetam a vida de outros seres humanos. São os repentistas, os dançarinos de rua, de forró ou de samba, os artistas itinerantes. A arte está presente, em maior ou menor grau, na vida de todos os seres humanos.

A produção artística não tem uma utilidade prática como outros objetos criados pelo homem. Isto tem levado a sociedade a crer que a arte não é útil, que não tem função e é, por isso, descartável. Entretanto, a arte não é um adorno, é uma necessidade à plena constituição e realização do humano (VIGOTSKI, 2001; READ, 2001; HEGEL, 1832/2001; LAZARUS; LAZARUS, 1994; SCHILLER, 1795/1990; MAY, 1982; LOWENFELD, 1954/1977).

A arte, diz Vygotsky, precisa ser entendida como “uma das funções vitais da sociedade em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico.” (VIGOTSKI, 2001, p.9). O comportamento estético e os mecanismos psicológicos que a arte envolve fundamentam-se na vida social, são criados pela sociedade (VIGOSTKI, 2001).

Em cada fase do desenvolvimento das sociedades, bem como em cada fase do desenvolvimento do indivíduo, as impressões que o meio, inclusive a arte, suscita no ser humano diferem entre si. A arte “sistematiza um campo específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento.” (VIGOTSKI, 2001, p.12). Grande parte das

representações e das emoções é construída socialmente e, por isso, é possível que outros sujeitos possam reconstruir e compreender os objetos de arte idealizados e feitos por um único indivíduo, e que possam se emocionar com eles. Cada sujeito que aprecia a arte produzida por um artista a recria. A arte é sempre um processo de criação, seja de quem a realizou ou de quem a frui. O artista, de igual modo, não cria uma obra sozinho. É no seio da sociedade, a mesma sociedade que nele gera inquietações, anseios, dúvidas, alegrias ou medos; é na interação com o mundo, que ele cria e se expressa em sua arte (VIGOTSKI, 2001; PAREYSON, 1966/1982).

O processo de criação, continua Vygotsky, é bastante complexo e não se sabe como exatamente o psiquismo do criador se expressa em sua obra. O que constitui, contudo, a obra de arte como tal é a sua forma. Na arte pode-se distinguir a presença de três elementos, assim como na palavra. Nesta, distinguem-se a forma sonora externa, a imagem ou forma interna e o significado. Na arte, os elementos são similares: a forma externa, a forma interna e o conteúdo, o qual pode também ser denominado “ideia”.

Assim, cada arte específica tem sua forma externa, mas a forma interna e o conteúdo podem ser diversos. Por exemplo, a arte musical tem sua forma externa específica – sete notas musicais, sonoras. Uma sinfonia de Beethoven pode ter diferente forma interna de acordo com o momento histórico em que é ouvida pelas pessoas, e tanto esta como o conteúdo podem ser modificados quando se fazem arranjos da melodia (sinfônico, estilo de rock, technomusic, por exemplo). Muda-se a forma, cria-se uma nova obra, a qual pode suscitar outras emoções, outras imagens. Ou talvez não: pode reverberar, apesar de o formato diferir, as mesmas emoções ou paixões que lhe deram origem – aquelas tipicamente humanas.

De qualquer modo, a *emoção* é um aspecto essencial da arte. Segundo Vygotsky (2001, p.37), as emoções são suscitadas pelo conteúdo da obra e podem ser de qualquer espécie (alegria, tristeza, medo, etc.), unidas às formas externa e interna do objeto. Na poesia, o criador expressa os sentimentos em um certo encadeamento de palavras que, se alteradas, produzirão um efeito totalmente diverso. O sentimento do autor, interpretado pelo leitor sob os mesmos signos e símbolos, ultrapassa a palavra em si, mas, ao mesmo tempo, depende de cada uma delas. A emoção suscitada se relaciona com o encadeamento, com o ritmo e com a força das ideias que as palavras exprimem.

Portanto, o efeito psicológico da obra de arte depende de sua forma, da qual participam os processos intelectuais, mas não é sua essência. A arte é feita de pequenos, mínimos detalhes que não são intelectualmente descobertos, e sim, afetiva e intuitivamente.

Há uma emoção inerente à forma artística, que é o ponto de partida da interpretação da arte, mas isso não é tudo: há também algo que a sucede, um efeito psicológico, uma consequência da obra de arte. A interpretação e a reação estéticas são como frutos de uma interação entre o intérprete e o autor da obra, e de uma interação entre pensamento e emoção; são condicionadas pela cultura, ao mesmo tempo em que são individuais.

Vygotsky (2001) diz que uma obra de arte é um “conjunto de signos estéticos, destinados a suscitar emoções nas pessoas.” (p.3). E ainda: “A arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico.” (VIGOTSKI, 2001, p.57).

Observa-se que tais ideias vão, em grande medida, ao encontro da concepção de Hegel (1770-1831), filósofo do idealismo alemão que influenciou a corrente do materialismo histórico. Para Hegel (1832/2001) uma obra de arte: 1) é um produto da atividade humana; 2) é feita para o homem, extraída do sensível, e destina-se aos sentidos do homem; 3) possui uma finalidade em si mesma.

De acordo com a estética hegeliana, a arte é uma etapa no caminho rumo ao saber absoluto que, uma vez alcançado, não precisaria mais dela. No aspecto sensível, é o elo que une exterior e interior, natureza limitada e pensamento ilimitado, e portanto revela, em cada momento histórico, em que ponto da trajetória a sociedade se encontra (CAUQUELIN, 2005).

Vygotsky concorda com Hegel quanto à concepção de que cada período histórico das sociedades é expresso em sua arte. Contudo, enquanto em Hegel o desenvolvimento espiritual humano acarretaria seu desaparecimento pela fusão do sujeito individual com o *sujeito universal absoluto*, para Vygotsky o futuro da sociedade humana, reconstruída sobre novos princípios, implica em uma “refusão do homem”. Consequentemente, deverá haver um novo papel para a arte na vida, pois para este autor “a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade. [...] Sem a nova arte não haverá o novo homem.” (VIGOTSKI, 2001, p.328-329). A arte, portanto, participa de maneira fundamental no processo de humanização do ser.

2.1.1 Arte na humanização

O ser humano é de complexidade tal que o próprio homem não consegue perceber e relacionar todos os aspectos, todas as causas e consequências daquilo que faz, de cada indivíduo específico. No sentido de sua individualidade cada criança, cada pessoa, é única; age e reage ao mundo segundo todas e cada uma de suas características próprias. Vive, porém, em sociedade e é em sociedade que desenvolve suas potencialidades, se para tal for estimulada pelo ambiente.

Viver em sociedade implica conviver, trocar ideias, compartilhar, sentir junto às pessoas. Ser gente, ou ser *humano*, só acontece quando há interação entre pessoas e entre elas ocorrem trocas. Pessoas falam, amam, tomam decisões, riem, choram, correm, pulam, dançam, cantam, só para citar alguns exemplos da complexidade de ações que são capazes de realizar. Contudo, não se nasce fazendo tudo isto. Nasce-se com o potencial para vir a fazer e esse potencial precisa ser desenvolvido.

Nas ações e fatos mais importantes da vida humana existem sentimentos e emoções que os impulsionam. Sejam sentimentos de alegria ou tristeza, raiva ou compaixão, medo, orgulho, vergonha, uma escolha entre as muitas possíveis baseia-se não somente no pensamento racional, mas também no modo como os fatos *afetam* a pessoa. Grandes invenções ou grandes feitos da história sempre tiveram um sentimento humano como força propulsora. Por orgulho, amor, ódio, compaixão, medo, o homem se entrega a guerras, constrói obras monumentais, rouba, doa, cria obras de arte. Isto tudo também se dirige a outras pessoas. É preciso ter alguém para dominar, para invejar uma conquista, para apreciar o monumento, e a arte, para retribuir o amor ou o ódio.

A beleza da natureza humana e sua especificidade consistem exatamente nessa integração entre a emoção e o pensamento. Os outros animais parecem não tomar consciência da beleza de um pôr-do-sol, de uma música, de uma pintura. Estas características, até onde se sabe, encontram-se apenas em seres humanos que, junto a seus semelhantes, se desenvolvem, aprendem, realizam, transformam.

Assim, o processo de humanização é um fenômeno que ocorre em sociedade e o desenvolvimento de um indivíduo depende do desenvolvimento do grupo humano do qual toma parte, da cultura e da história, os quais requerem dos sujeitos as habilidades necessárias para sua participação efetiva no mundo.

É também por meio do convívio social que são construídos o pensamento lógico, as emoções e sua forma de expressão, e as diferentes linguagens, incluindo a arte. A arte pode ser

compreendida como uma linguagem que integra razão e emoção para compor uma forma, a qual contém uma ideia. É uma linguagem de muitas linguagens. A dança tem sua linguagem própria; as artes plásticas, outra; a música, uma terceira. A poesia depende da língua na qual o artista se expressa. Por isso uma tradução para outra língua não consegue expressar exatamente o que o artista comunicou em seu próprio idioma. Por outro lado, a dança, a música e as artes visuais são interpretadas por diferentes povos de acordo com a cultura desses mesmos povos. A interpretação daquilo que um objeto de arte comunica depende, em grande medida, da cultura na qual determinado sujeito está inserido.

Desse modo, a arte é a expressão da sociedade e, ao mesmo tempo, participa da constituição dessa mesma sociedade, e do que significa ser humano nela, revelando-se indispensável na constituição do humano. Desempenhou papel fundamental através da história em diversas culturas, mas atualmente tem sido relegada a uma posição periférica e, assim, poucas pessoas têm tido pleno acesso a ela e aos seus benefícios no desenvolvimento pessoal. A arte comunica ideias e informações que integram o ser humano à sociedade; ela tem o poder de fazer os sujeitos pensarem e sentirem, bem como participar de e refletir sobre ideias e fenômenos que os fazem transcender o comum (YENAWINE, 2000, p. 191).

Segundo Vygotsky (2001), a arte não é um simples lazer, nem apenas contagia quem a aprecia com algum sentimento. Não é sempre uma expressão direta da vida, mas também sua antítese. Pela arte, os sentimentos são reelaborados e transformados em outros sentimentos, em suas soluções, por meio do processo de *catarse*. Assim encontra-se um lugar para as emoções que não encontram vazão na vida normal.

A arte tem, portanto, uma função biológica, “resolve e elabora aspirações extremamente complexas do organismo” (VIGOTSKI, 2001, p.309). O organismo humano recebe estímulos do meio em número extremamente superior ao que o sistema nervoso pode dar conta. Tudo que o ser humano consegue realizar é uma parcela muito pequena do que está nele contido. A parte de vida não realizada deve ser de alguma forma eliminada, o organismo precisa de um veículo para estabelecer o equilíbrio com o meio, e a arte, diz Vygotsky (2001), parece ser a válvula que descarrega a energia nervosa e o reequilibra. “Há muito tempo se externava a ideia segundo a qual a arte parece complementar a vida e ampliar suas possibilidades.” (VIGOTSKI, 2001, p.312-313).

O ser humano volta-se para a arte, tem necessidade de se expressar por meio dela ou apreciá-la, mais especialmente nos momentos críticos de sua vida. Tanto uma atividade como a outra exigem criação. Produzindo arte, o sujeito cria; apreciando-a, o sujeito recria a ideia do artista. Uma música, uma pintura ou uma coreografia pode gerar em diferentes apreciadores diferentes ideias e, até mesmo, diferentes sentimentos. O ser humano quer e tenta compreender um objeto de arte se tiver liberdade para tal. Um dos grandes problemas da crítica artística é delimitar a compreensão de um objeto de arte. É importante contextualizar a obra para melhor compreendê-la, mas o diálogo que se estabelece entre a obra e o apreciador, ou entre o artista e a plateia, depende da experiência e da liberdade de cada indivíduo, a liberdade de pensar, criar e sentir. Nesse sentido, a arte é “um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser.” (VIGOTSKI, 2001, p.315).

É o ato criador que transforma o sentimento, superando-o e é nisso que a arte se manifesta. A criação e a conseqüente catarse dos sentimentos exigem grande dispêndio de forças da *psique*, mas que ainda são menores do que a energia necessária na vivência real do sentimento.

A emoção provocada pela obra de arte, diferente das emoções vividas fora dela, não conduzem o indivíduo a mudar a orientação imediata da ação em consonância com ela. A arte é antes uma organização do comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a se concretizar, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela. (VIGOTSKI, 2001, p. 320).

Todo ser humano nasce com potencial para desenvolver qualquer talento artístico. A criança pequena gosta e não tem vergonha de dançar, cantar, dedilhar o piano, desenhar, modelar, pintar, representar. São os adultos que a cercam que impedem esse desenvolvimento, ou porque reprimem as tentativas da criança ou por não oferecerem situações e materiais necessários. No Brasil, nem todas as famílias podem disponibilizar lápis de cor, tintas ou papéis, quanto mais proporcionar a aprendizagem de um instrumento, aulas de dança ou de canto, ou ainda frequentar museus e teatros. Mesmo com todas estas dificuldades, os brasileiros buscam a arte na música e na dança populares: nas escolas e rodas de samba, nas manifestações folclóricas, nas festas e shows.

A experiência artística, tanto na sua produção como na apreciação, conduz o sujeito a buscar na consciência os elementos que compõem a obra. Experiências vividas, signos e símbolos da cultura e materiais concretos são fontes na produção de uma obra artística. Neste sentido, a

arte infantil não pode ser comparada àquela do adulto. Vygotsky (2001) chega a afirmar que nem mesmo a arte desempenha na criança as mesmas funções que no comportamento do adulto. O desenho e a representação dramática infantis têm objetivos diferentes daqueles do artista maduro. A criança apresenta, contudo, uma orientação exigida pela arte que sugere afinidade entre esta e o jogo. Uma característica marcante são as ideias e composições “absurdas” que aparecem na arte dirigida às crianças e com as quais elas tanto se divertem. Brincadeiras com palavras, com os sons e ritmos, como os trava-línguas que viram o mundo de ponta-cabeça são de grande agrado para as crianças. Vygotsky (2001) diz que por meio desses “absurdos” a criança identifica e separa o que é real do que não é. Para perceber a arte é necessário, continua o autor, “observar ao mesmo tempo o verdadeiro estado de coisas e o desvio desse estado de coisas, e como dessa contraditória percepção surge o efeito... da arte.” (p.328). Para a percepção da arte é necessário, portanto, perceber as contradições do mundo real.

A arte é um enfoque emocional e original e predominantemente... dialético da construção da vida. (TCHUJAK⁴, 1923 *apud* VIGOTSKI, 2001, p.328).

Fischer (1959/1979) é um autor que entende a arte como um meio indispensável de união entre o indivíduo e o mundo, entre o interior e o exterior. O autor coloca uma questão interessante: por que o ser humano não se basta, por que ele precisa experimentar a vida dos outros através da literatura ou do teatro, de um filme ou de um quadro? E responde que o ser humano deseja relacionar-se com algo externo a ele próprio, mas que lhe seja, ao mesmo tempo, essencial. A arte é esse objeto externo que traduz o indivíduo, que fala dele, que o unifica aos demais homens. Os sentimentos representados pela arte são aqueles que a pessoa normal experimenta, estão nela e fora dela, estão no social e no individual. A obra de arte é uma produção pessoal, mas o indivíduo foi gerado no plano social, pois suas emoções, seu modo de pensar, sua personalidade, foram desenvolvidas na sociedade, no convívio com outros sujeitos.

Já para Pareyson (1966/1982) a arte pode representar um ato pessoal de liberdade. A pessoa a exercita a fim de encontrar nela, na arte, uma afirmação de si; considera a obra de arte como uma referência do próprio valor, de sua consciência histórica e de seu perfil. A arte alude à raiz humana e é como uma biografia do artista. É uma atividade inventiva, original, pela qual a

⁴ TCHUJAK, N.F. Pod znákom jiznestroiêniya – Ópit ossoznâniya iskusstva dnyá. (Sob o signo da construção da vida: uma experiência de tomada de consciência da arte atual). *Lief*, 1923, nº1.

pessoa se imprime como energia formante, como modo de formar e como obra formada. Ela não existe sem a atividade humana, como existe a natureza, sendo, assim, humana e, ao mesmo tempo, humanizadora.

Conforme este autor a arte tem uma dupla natureza. Por um lado, arte é vida, presente em toda atividade humana, ao acolher a vida espiritual do artista em quem a arte é razão de viver. Por outro, a arte emerge da vida e dela se distingue, pois tem natureza, finalidade e características próprias e, ao mesmo tempo, influi na vida, pois a arte está presente na vida do ser humano e a vida deste penetra na arte. Nesse sentido, a arte constitui a humanidade do homem. Ela pode ser evasão, jogo, pura fantasia ou empenho, responsabilidade e realidade. “[...] o interesse despertado pela arte não é apenas uma questão de gosto, mas uma satisfação completa das mais diversas exigências humanas.” (PAREYSON, 1966/1982, p.45).

É claro que nem todos os impulsos humanos podem ser satisfeitos pela arte. Mas a arte, estando ligada às concepções de mundo das pessoas, parece satisfazer necessidades filosóficas, estéticas e emocionais. Hegel (1832/2001) entende a arte como necessidade universal e absoluta que tem origem no fato de ser o homem uma consciência pensante. O homem se duplica na medida em que, além de ser, ele *é para si*, intui, pensa e se representa (metacognição), em um processo de consciência de si que possui dois momentos. No primeiro, ele precisa da teoria para tornar consciente o que nele se move e o impulsiona, o que evocou de seu interior e o que recebeu do exterior. Num segundo momento, o homem tem o impulso de produzir-se e reconhecer-se no que é exterior a ele. Isto alcança pela atividade prática, modificando algo exterior a ele no qual imprime seu interior e onde reencontra suas próprias determinações. Na criança, o primeiro impulso está ligado à mudança das coisas exteriores, com o que ela adquire intuição de si. Esta relação entre teoria – o intuir, o representar e o tornar consciente – e a prática – o reconhecer-se, o produzir-se modificando o exterior – constitui a necessidade da arte, que é “a necessidade racional que o ser humano tem de elevar a uma consciência espiritual o mundo interior e exterior, como se fora um objeto no qual ele reconhece o seu próprio si-mesmo.” (HEGEL, 1832/2001, p.53).

No processo de humanização, então, a arte atinge e transforma todos os aspectos do ser.

Sua finalidade é assim expressa: despertar e avivar as impressões (*Gefühlen*), as inclinações e paixões adormecidas de todo tipo; preencher o coração; permitir que os homens possam sentir – desenvolvido ou não – tudo o que o ânimo humano possa ter, experimentar e produzir em seu ser mais íntimo e secreto;

permitir que os homens possam sentir o que pode mover e excitar o peito humano em sua profundidade e em suas múltiplas possibilidades e aspectos; oferecer para o prazer dos sentimentos (*Gefühle*) e da intuição o que o espírito possui de essencial e de superior em seu pensamento e na Idéia, a saber, a magnificência do nobre, do eterno e do verdadeiro; igualmente, tornar apreensível o infortúnio e a miséria, o mal e o crime; ensinar a conhecer intimamente tudo o que é horrível e horripilante assim como o que é prazeroso e beato; e por fim, deixar a fantasia livre no jogo ocioso da imaginação, assim como deixar as intuições e sentimentos sensivelmente excitantes se regalarem num encanto sedutor. (HEGEL, 1832/2001, p.66).

A arte supre a necessidade de viver a vida. Para o ser humano é indiferente se ele experimenta efetivamente a realidade ou apenas uma ilusão dela; é suficiente passar pela representação e pela intuição. Na arte, os signos, imagens e representações apresentam em si mesmos conteúdos presentes na vida e o fato de despertar nos homens os sentimentos, a passagem do ânimo pelo conteúdo da vida e efetivar movimentos interiores é o poder peculiar e característico da arte, como explica May (1982).

No mesmo sentido, Read (2001) defende que a arte é um mecanismo governador da vida humana pelo qual a sociedade adquire equilíbrio; sem a arte, a civilização mergulha no caos social e espiritual. A arte está envolvida no real processo de percepção, de pensamento e das ações corpóreas; ela está presente em tudo o que fazemos para satisfazer nossos sentidos. Ela é “o esforço da humanidade por atingir a integração com as formas básicas do universo físico e com os ritmos orgânicos da vida.” (READ, 2001, p.121).

Portanto, a arte não pode ser considerada um aparato supérfluo, simples adorno. Fundamental na vida humana, em qualquer sociedade, constituinte do humano em essência, a arte se vale, em sua expressão, da beleza. O belo da arte não é apenas o bonito, estando mais propenso à harmonização entre forma, matéria e significado, ultrapassando o entendimento racional e propulsionando a sensibilidade do ser. Considera-se aqui importante falar um pouco mais sobre a beleza da arte.

2.1.2 Arte e o belo

[...] que o homem pode distanciar-se de sua destinação por duas vias opostas e que nossa época marcha sobre ambos os descaminhos, vítima aqui da rudeza, acolá do esmorecimento e da perversão. A beleza deverá recuperá-lo deste duplo desvio. (SCHILLER, 1795/1990, p.57).

O belo, diz Steiner (1963/1998), é um objeto cuja estrutura tem uma finalidade em si, sem ser utilitário. A estima pelo belo é desinteressada, livre de posse e de finalidade utilitarista, e o prazer que se experimenta diante da beleza é de ordem diferente daquele que se sente diante de um artefato utilitário. Recorrendo a Goethe em suas elucubrações a respeito da beleza da arte, Steiner afirma que “o real [...] deve ser conservado em sua plena autonomia, só que recebendo uma forma que nos satisfaça.” (STEINER, 1963/1998, p.28).

O ser humano tende a desenvolver um senso estético e um gosto, valoriza a beleza e necessita dela, mas tem estabelecido padrões nada evoluídos para sua superioridade diante dos outros seres da natureza. Por meio da arte é, no entanto, possível construir um caminho de equilíbrio que arranque o homem do artificialismo. A arte exprime a beleza até mesmo por meio do feio, do grotesco, do sujo. Ela acusa onde e como o ser humano tem sido feio, grotesco e sujo. Read diz que “[...] o belo não é o mesmo que o agradável” (2001, p.115).

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

(BANDEIRA, 2005)

Para Read (2001), a arte busca uma forma na qual há equilíbrio como na natureza. O homem, para criar arte, baseia-se em formas matematicamente equilibradas, seja buscando reproduzir o equilíbrio ou expondo o desequilíbrio. Na comédia, por exemplo, o desequilíbrio é apresentado na deformação e na acentuação das fraquezas humanas, podendo conduzir à sua conscientização e permitindo um retorno ao equilíbrio. O ser humano ri, assim, de si mesmo, de suas falhas, talvez para poder apreciar a beleza de sua fragilidade.

O sentido da beleza é possível na medida em que o ser humano toma a natureza por padrão. Conscientemente ou não, ao criar uma obra de arte, a representa por meio de uma forma

que percebeu antes no mundo vegetal, animal ou mineral. As formas equilibradas da natureza dependem de leis da física. As forças mecânicas que a movem em direção ao equilíbrio é o que Read chama de “[...] lógica da forma. E da lógica da forma provém a emoção da beleza.” (READ, 2001, p. 22). As formas presentes na natureza são agradáveis ao ser humano e uma obra de arte que se assemelhe a ela agrada aos sentidos humanos.

Para Schiller o prazer suscitado pela beleza e pelo objeto de arte é comunicável porque as sensações são universalmente comunicáveis e, portanto, “encontram-se sob condições subjetivas internas que têm de ser necessariamente comuns a todos os homens.” (SCHILLER⁵, 1963 *apud* BARBOSA, 2003, p.19). É pelo prazer unido à reflexão que se ajuíza o belo. Mas esse prazer não é aquele comum, o sentimento que se tem ao vivenciar uma experiência prazerosa; ele é o prazer que o sujeito sente em uma experiência que não é somente sua, é a vida de outro que o sujeito vive e pela qual sua própria vida adquire sentido; é um prazer que foi suscitado pela forma que o artista criou e, com ela, pelas emoções e ideias que comunicou. A fonte do prazer, na beleza e na arte, não é material, mas formal. A forma gera um sentido e o filósofo diz que um sentido comum pode ser e é pressuposto na medida em que se atribui ao outro uma semelhante faculdade de sentir.

Schiller defende que “a estética investiga a natureza da faculdade operante no ajuizamento do belo” (2003, p.33) e que o gosto se baseia “numa faculdade de impressões sensíveis e numa faculdade suprassensível auto-ativa, na fantasia e no entendimento.” (2003, p.35). Explica que o gosto, que se pode chamar de padrão estético, cultiva o homem. Se pela arte é possível comunicar sensações, a educação estética promove a capacidade de comunicar. O gosto é independente de inclinações pessoais, da natureza instintiva, e relaciona a experiência à razão, refere uma representação sensível ao suprassensível. Isso porque o gosto marca a preocupação com o outro. O fato de haver outras pessoas que possuem valor para um indivíduo faz com que este contenha seus impulsos e refine a si próprio.

Vygotsky (2001) afirma que a estética é a psicologia do prazer estético e da criação artística. É através da percepção, da sensação e da fantasia de um sujeito que o objeto adquire o caráter estético. Para o autor, a natureza humana permite que a pessoa desenvolva gostos e conceitos estéticos e o meio, segundo as condições materiais de existência, faz com que o homem

⁵ SCHILLER, Friedrich von. Philosophische Schrifften. In: WIESE, Benno von (Ed.). Schillers werke. **Nationalausgabe**, v.21. Weimar: Verlag Herrmann Böhlau Nachfolger, 1963, p.66-88.

tenha determinados gostos e conceitos estéticos. Porém, isso somente se torna possível porque o homem sente-se atraído pela beleza, precisa dela.

Pareyson (1966/1984), de maneira semelhante, afirma que o gosto se traduz em modos de ser, de viver, de pensar e de sentir de uma pessoa ou de um período histórico, os quais se tornam arte, pensamentos, crenças, aspirações, convicções, atitudes. O autor explica que a estética diz respeito a toda teoria que trate da arte ou do belo, esteja este no mundo sensível ou inteligível, no objeto da sensibilidade ou da inteligência, na arte ou na natureza.

A arte e a estética implicam em harmonia do todo, captada pelos sentidos. Toda beleza natural é harmônica e a arte busca essa harmonia. A técnica artística é uma aliada que coopera para a realização da composição harmônica. O juízo estético depende dos sentidos e das sensações provocadas pela arte ou pelo objeto estético (como uma paisagem natural ou artificial). O ser humano aprende a racionalizar, ou melhor, a raciocinar sobre as impressões, as sensações e sentimentos que a beleza ou a obra de arte provocam. Quanto mais o ser humano experimenta e pensa sobre, mais profundamente a arte o atinge e mais profundidade ele adquire na percepção e na contemplação da arte e da beleza. Ao mesmo tempo, mais ele é capaz de pensar sobre os fenômenos que a obra denuncia, de relacioná-los com sua própria existência, de se ver refletido em uma obra particular.

Pode-se entender, partindo-se das cartas de Schiller (SCHILLER, 1795/1990), que a arte começou a ser vista como supérflua na vida humana com a revolução francesa e o pensamento iluminista, que fundamentaram um ideário que se fortaleceu e permanece até os dias de hoje. Passou-se a defender que “a privação impera” e que “o mérito espiritual da arte nada pesa”. A razão começou a ser vista como a base sobre a qual se ergueria a nova sociedade, uma sociedade igualitária e livre. Schiller revela oposição a estas ideias, pois entendia que por meio da arte é que se alcança a verdadeira democracia, na qual cidadãos livres e sensibilizados percebem-se como parte do todo da sociedade, passando a buscar a harmonia e a beleza, pois seu bem estar depende do bem estar de seus concidadãos, isto é, da harmonia da totalidade.

Schiller (1975/1990) argumenta ainda que a arte floresce nos momentos críticos da sociedade e lembra que isso ocorreu com a arte italiana no momento em que os Médici subjugaram Florença. A beleza e a arte tornam-se, em tais situações, um refúgio no qual o ser humano se aloja para suportar a opressão. Tal concepção condiz com a visão de Vygotsky (2001), de que a arte supre uma parcela de vida que não encontrou vazão na vida real e que o ser humano

busca a arte principalmente em momentos de crise. Isso ocorreu de maneira evidente na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) na área da dança. A Rússia teve as melhores companhias de dança do mundo, seus bailarinos não eram os melhores tecnicamente, mas os melhores artistas. E o público, um povo controlado pelo Estado em todas as suas ações, se deleitava com balés feitos sobre músicas de compositores extraordinários, como Tchaikowski, Stravinsky e Prokofiev, e que se baseavam em histórias fantásticas, como “Giselle”, “O lago dos cisnes”, “A bela adormecida”, “Cinderela”, entre outros. Na fantasia, o povo encontrava alívio para a situação opressora que vivia e o Estado oferecia uma forma de canalização que ajudava a evitar uma rebelião. Claro que os russos eram também dominados por armas, mas a arte ajudava o povo a manter o equilíbrio vital. No Brasil, as novelas televisivas cumprem também esse papel. Se a vida do povo fosse somente pobreza e opressão, a violência seria ainda maior e provavelmente o povo se rebelaria contra o Estado. Mas paralelamente às notícias de corrupção e impunidade, o povo assiste nas novelas histórias de vida parecidas com as suas e, mais ainda, parecidas com a vida de seus sonhos. Seus anseios são, de certa forma, satisfeitos nessa forma pseudoartística.

Segundo Reis⁶ (1996 *apud* BERTONI, 2001), a indústria cultural produz obras pseudoartísticas padronizadas, pensadas para gerar efeitos específicos na assistência, a serem por todos desejados e repetidos. O objeto deixa de ser arte, passando a ser apenas um negócio que visa ao lucro e ao estabelecimento de poder do sistema. Desta forma, o público é controlado, massificado; inconsciente, rejeita o “não-idêntico”, o diferente.

Na atualidade, tem-se tentado suprimir a verdadeira arte. A partir do momento em que o Estado deixa de ocupar-se dela, de fomentá-la e de oferecê-la ao povo, as obras artísticas passam a ser usadas para fins pessoais e comerciais, e não para o benefício da sociedade. No Brasil, hoje, os artistas que se sobressaem são aqueles que se prestam a promover o consumo. São artistas plásticos que vendem sua arte aos detentores de grandes fortunas ou às empresas de propaganda, atores que fazem comerciais de grandes bancos, hipermercados ou outras redes comerciais, músicos que se prestam a fins nada artísticos. O balé é, ainda, uma modalidade artística pouco explorada neste sentido, por ser de mais difícil aceitação, até mesmo pelo preconceito que ainda existe em relação ao homem bailarino, mas também se presta, às vezes, a interesses econômicos.

⁶ REIS, Sandra. **Elementos de uma filosofia da educação musical em Theodor W. Adorno**. Belo Horizonte: Mãos Unidas, 1996.

Segundo Rosales (2008), para Schiller é pela sensibilidade desenvolvida por meio da beleza que o ser humano é introduzido no sentir comum, o que cria as bases afetivas de uma humanização mais universal. “O ‘homem sensível’, como chama Schiller, atento apenas a suas inclinações naturais, sai desse círculo estreito e egoísta e se alça à universalidade do belo.” (ROSALES, 2008, tradução nossa⁷). Por meio de uma educação estética, é possível, para este autor, a síntese entre sentimento e razão.

Fundamental é que não há como negar que o ser humano busca a beleza, precisa dela para a sua realização, para a sua felicidade e bem estar, e para a sua plena humanização. A arte é um elemento imbuído de beleza essencial à vida humana, especialmente na contemporaneidade, pois o ser humano tem cada vez menos contato com a natureza, com o belo e, em um círculo vicioso, tem-se tornado mais insensível à beleza.

2.1.3 Schiller – o impulso lúdico e o estado estético

Schiller (1795/1990) via, através do belo na arte, a possibilidade de desenvolver ao máximo a humanidade do homem. Em “A educação estética do homem”, texto composto de uma série de cartas dirigidas ao príncipe Friedrich Christian von Schleswig-Holstein-Sondenburg-Augustenburg, Schiller defende a importância da arte na formação humana como um caminho para a construção da sociedade que se desejava com a Revolução Francesa, uma sociedade de homens livres, que não precisassem de imposições externas para se submeterem às leis e viverem em harmonia.

Na argumentação sobre o belo na constituição do humano, Schiller apresentou dois conceitos fundamentais para este trabalho: o *impulso lúdico* e o *estado estético*. Por este motivo, considera-se importante resgatar tais conceitos e as ideias centrais da obra “A educação estética do homem” (SCHILLER, 1795/1990).

Para Schiller, ao desenvolvimento da sensibilidade estética liga-se a clareza do entendimento, a vivacidade do sentimento e a liberalidade e dignidade da conduta. O filósofo conhecia as críticas feitas por pessoas influentes na época em relação aos enganos que poderiam ser levados a cabo por intermédio do belo. Segundo tais críticas, a beleza tanto poderia ser usada para boas como para más intenções “quando, em mãos danosas, fizerem justamente o inverso,

⁷ Texto original: El “hombre sensible”, como lo llama Schiller, atento sólo a sus inclinaciones naturales, sale de esse círculo estrecho y egoísta y se alza a la universalidad de lo bello.

utilizando sua fascinação sobre as almas em favor do erro e da injustiça.” (SCHILLER, 1795/1990, p.58). Um determinado gosto e os valores associados a ele poderiam conduzir os indivíduos à negligência da realidade e a “sacrificar a verdade e a moralidade em favor de uma veste atraente” (SCHILLER, 1795/1990, p.58). O conhecimento do poder da beleza sobre o ser humano poderia ser utilizado para dominá-lo, controlá-lo. Schiller afirma que nada pode substituir a beleza na vida humana e questiona de que tratam tais críticas, seria realmente do belo ou de algo similar que permitiria tais usos indevidos?

Se se detém, portanto, somente naquilo que as experiências ensinam sobre a *influência da beleza*, não se pode, com efeito, ter muito ânimo para formar sentimentos que são tão perigosos para a verdadeira cultura do homem; e será preferível abdicar da força suavizante das artes, mesmo sob o risco de rudeza e austeridade. (SCHILLER, 1795/1990, p.60).

O homem, como um ser em constante transformação, modifica seu estado, mas permanece como pessoa. Para Schiller, o ser não se faz porque pensa, sente ou quer, mas simplesmente porque é. “O homem traz irresistivelmente em sua pessoa a disposição para a divindade”, entendendo como tal disposição a possibilidade de se tornar, de vir a ser, cujo caminho, apesar de jamais atingi-la completamente durante sua existência, são os sentidos. O homem é finito, mas sua personalidade é a disposição para “uma possível exteriorização infinita” (SCHILLER, 1795/1990, p.65).

Para não ser apenas um conteúdo informe o homem precisa dar forma à matéria e para não ser apenas forma precisa realizar as disposições que traz em si. Isso desperta duas tendências no ser humano: dar realidade ao necessário nele e submeter a realidade externa à lei da necessidade. Para tal, o homem tem dois impulsos também distintos, aos quais Schiller chamou, a um, de *impulso sensível* e, ao outro, *impulso formal*. O primeiro parte da natureza sensível do homem e quer modificar um conteúdo determinado em um tempo, que é a realidade percebida pelos sentidos, e tem a participação da afetividade. Este impulso desperta e desdobra as disposições contidas no ser humano para vir a ser, mas é também o que impede sua perfeição, pois prende o ser ao mundo sensível, limita-o. O ser humano permanece, assim, dominado por suas necessidades naturais, as quais são movidas pelos sentidos, que são o meio pelo qual o ser humano tem acesso ao mundo à sua volta.

O segundo impulso parte da natureza racional humana a fim de libertar o ser, harmonizar a multiplicidade e afirmar a pessoa que permanece apesar das alternâncias de estado. Busca a

coerência, as leis, a verdade, a justiça, o que permite tratar como eterno e imutável um momento ou fenômeno singular, ainda que este possa se transformar, pois o compreende sob uma unidade de ideias. Por meio do impulso formal o homem reconhece que, apesar das modificações que ocorrem nele, ainda é a mesma pessoa, submetendo a realidade às suas necessidades, segundo leis.

O homem, portanto, apresenta dois impulsos opostos e irreconciliáveis: um quer modificação, o outro quer imutabilidade. Aparentemente, o homem estaria dividido e a unidade seria impossível. O que tem sido defendido enquanto ideal racionalista é a subordinação do impulso sensível ao racional. Mas isso não gera harmonia, apenas mantém a cisão com certa uniformidade. Schiller defende que é tarefa da educação desenvolver ambas as faculdades: cultivar a faculdade sensível para resguardar a sensibilidade da razão e cultivar a faculdade racional para defender a personalidade do poder da sensibilidade. A sensibilidade deve ter mutabilidade e extensão, pois quanto mais desenvolvida, “tanto mais mundo o homem capta, tanto mais disposições ele desenvolve em si” (SCHILLER, 1795/1990, p.72), e quanto maior liberdade ganha seu pensamento e maior força tem sua personalidade, “tanto mais mundo o homem concebe, tanto mais forma cria fora de si” (SCHILLER, 1795/1990, p.72). A educação deve buscar o equilíbrio no desenvolvimento de ambas, pois o predomínio do impulso sensível faz com que o mundo deixe de ser objeto e domine o sujeito, enquanto na predominância do impulso formal a personalidade é suprimida e o homem deixa de ser receptivo; porém, ele precisa ser receptivo, perceber a realidade exterior, para pensar.

Os dois impulsos, sensível e formal, encontram “sua máxima manifestação pelo fato de que o outro é ativo” (SCHILLER, 1795/1990, p.77). Tanto a sensibilidade, a afetividade, como a razão são desenvolvidas em interdependência e interrelação. Esta é a possibilidade de ser o que o homem pode vir a ser durante sua existência, esta é a *plena humanidade*. Não é possível desenvolver a plenitude de sua humanidade atendo-se a apenas um dos impulsos. Se o homem apenas sentir, ficar-lhe-á oculta sua pessoa ou sua existência absoluta, e se apenas pensar ficar-lhe-á oculto o seu estado ou sua existência no tempo. O ser humano “deve sentir por ser consciente e ser consciente por sentir.” (SCHILLER, 1795/1990, p.77).

O *impulso lúdico* é um terceiro, no qual ambos os impulsos atuam juntos, mas, simultaneamente, é oposto a cada um deles se tomado de maneira isolada. O impulso “seria

direcionado, portanto, a suprimir o tempo no *tempo*, a ligar o devir ao ser absoluto, a modificação à identidade.” (SCHILLER, 1795/1990, p.78).

Diz Schiller que, por meio do impulso sensível, o sujeito quer ser determinado e receptivo ao objeto, o que lhe tira a liberdade; tal exclusão é uma necessidade física. Já pelo impulso formal o sujeito quer determinar, engendrar seu objeto, o que lhe tira a dependência e a passividade, uma necessidade moral. Ambos impõem necessidade à mente, o impulso sensível por leis da natureza e o formal por leis da razão. O impulso lúdico, no qual os dois impulsos atuam juntos, impõe simultaneamente às necessidades física e moral e, suprimindo a contingência de ambas, suprime a necessidade, libertando o sujeito moral e fisicamente.

Na medida em que toma às sensações e aos afetos a influência dinâmica, ele os harmoniza com ideias da razão, e na medida em que despe as leis da razão de seu constrangimento moral, ele as compatibiliza com o interesse dos sentidos. (SCHILLER, 1795/1990, p.79).

O impulso lúdico completa, então, o conceito de humanidade.

O objeto do impulso sensível é *vida*, em sentido amplo, e o do impulso formal é *forma*. Ao objeto do impulso lúdico, chamou Schiller *forma viva* ou, em um sentido mais amplo, *beleza*, conceito que abarca todas as qualidades estéticas dos fenômenos. A beleza não é um conceito inerente apenas ao que é vivo na natureza. Uma obra de arte é uma forma viva na medida em que a matéria “morta” é trabalhada e modificada pelo artista. Não é a vida natural que designa a forma viva. É preciso que a forma adquira vida na sensibilidade humana e que a vida adquira forma no entendimento para que um ser ou objeto possa ser considerado uma forma viva, ou *belo* (SCHILLER, 1795/1990, p.82).

A beleza consoma a humanidade do ser. Schiller diz que com o agradável, o bem, e a perfeição o homem é *apenas* sério; com a beleza, ele joga. Deve-se lembrar que a palavra alemã para jogo, *Spiel*, significa também *brincadeira* ou *brinquedo*. O verbo *spielen* é usado como brincar, jogar ou representar (em teatro). Entende-se, portanto, que a beleza conduz o ser humano a brincar, mas de maneira diferente do que seria normalmente uma brincadeira voltada aos objetos materiais. Schiller completa dizendo que “o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra e *somente é homem pleno quando joga*.” (SCHILLER, 1795/1990, p.84, grifo do autor).

O belo procede, portanto, da ação recíproca e combinação dos impulsos sensível e formal, unidos no lúdico. O belo ideal é indivisível e apresenta dupla propriedade: é, ao mesmo tempo, energizante e suavizante; o belo da experiência pode ser uma ou outra. Os dois tipos são divergentes e agem sobre o homem de maneira diversa. A beleza enérgica não livra o ser humano de resíduos de rudeza e selvageria, enquanto a beleza suavizante não o protege de lassidão e esmorecimento. Talvez sejam essas as características da arte que têm sido difundidas nos meios de comunicação de massa.

A beleza torna o homem um todo perfeito em si mesmo pelo seu duplo caráter. Ela liga os estados opostos de sensação e de pensamento, suprimindo a oposição. Segundo Schiller (1795/1990), pela beleza o homem é conduzido tanto à forma como ao pensamento. Através da atividade sensível é possível a materialização da natureza, pois é pelos sentidos que ao homem, na experiência, a natureza se apresenta como matéria. Pelo pensamento, o homem é capaz de entender as relações da natureza e voltar à atividade sensível. A beleza é o que liga estes dois lados contrários, sentimento e razão, e ao mesmo tempo os vincula, apagando a oposição entre ambos, pois só é possível ligá-los se houver a supressão da oposição.

Se o homem se entrega somente ao sentimento no conhecimento do mundo, não pode distinguir as coisas do mundo sensível e, com isso, não pode alcançar o conceito de beleza. Se, por outro lado, for guiado apenas pelo entendimento, não pode alcançar o conceito de beleza por ater-se apenas às partes e não ao todo.

O conceito de beleza não pode ser alcançado com o uso apenas do sentimento, pois este não permite distinção no conjunto das impressões sensíveis. Aqueles que assim o fazem temem suprimir a beleza como força ativa, temem dissecá-la e, assim, destruir sua liberdade, pois pensam a beleza segundo sua atuação. Outros tomam o entendimento como guia exclusivo e não alcançam o conceito de beleza porque não conseguem ver o todo, apenas as partes; espírito e matéria lhes parecem separados e limitam a infinitude conforme as leis de seu pensamento. Mas, alerta Schiller, a liberdade da beleza consiste na harmonia de suas leis; ela não é arbitrária, responde a uma necessidade exterior. Por outro lado, a determinação da beleza consiste na inclusão absoluta de todas as realidades, não é limitação e sim infinitude. Schiller rejeita tanto o modo somente sensível como o somente formal de compreensão e de conceituação da beleza.

Evitaremos os dois escolhos em que ambos naufragaram, se começarmos pelos dois elementos em que a beleza se divide diante do entendimento, e depois

elevarmo-nos à pura unidade estética mediante a qual ela atua sobre a sensibilidade e na qual esses dois estados desaparecem inteiramente. (SCHILLER, 1795/1990, p.96-97).

O estado estético é um todo em si mesmo; abarca o todo e as partes e favorece todos os aspectos da humanidade; afasta os limites e conduz ao ilimitado; é o estado mais fértil para o desenvolvimento do conhecimento e da moral; nele não há tempo e a humanidade se manifesta pura e íntegra, o espírito adquire serenidade e liberdade e, ao mesmo tempo, força e energia. A verdadeira beleza faz o sujeito ativo e passivo, o conduz à “seriedade e ao jogo, para o repouso e para o movimento, para a brandura e para a resistência, para o pensamento abstrato ou para a intuição.” (SCHILLER, 1795/1990, p.114). Tal efeito estético não pode ser encontrado na realidade, apenas idealmente. As diferentes modalidades artísticas atingem o ser humano em diferentes aspectos. A música toca a sensibilidade, a poesia, a imaginação e, um quadro, o entendimento, diz Schiller. Uma obra se aproxima do ideal estético quanto menos direcionar quem a aprecia. Em cada obra, o artista deve tentar afastar as limitações específicas de sua arte sem suprimir suas vantagens. Também deve superar os limites da matéria da qual é feita a obra, pois a arte opera, em grande parte, através de sua forma. É a forma que atua sobre o homem e é nela que pode haver liberdade estética. A arte não deve ensinar ou corrigir, pois a beleza não tem por objetivo conformar a mente.

Há, portanto, um estado intermediário de liberdade estética, que faz a passagem do homem passivo da sensibilidade para o ativo do pensamento e do querer. “Numa palavra; não existe maneira de fazer racional o homem sensível sem torná-lo antes estético.” (SCHILLER, 1795/1990, p.117). Por isso é que Schiller afirma que a liberdade política passa, antes, pela beleza. O filósofo diz que o mais difícil é tirar o sujeito da passividade, de seus instintos, para passar ao estado estético. Deste para o lógico e moral é fácil. Ou seja, uma vez introduzido o sujeito no estado estético, arrancado de sua “selvageria”, da dependência total dos instintos, às sensações e impressões, é fácil desenvolver o pensamento, a razão, a lógica. Não deve haver nem predomínio do impulso sensível, nem do impulso formal; ambos devem coexistir em equilíbrio. A arte e a beleza são, para Schiller, o caminho para tornar o ser verdadeiramente humano, ser que sente, pensa e é livre. Sem passar pelo estético, o autor considera não ser possível atingir a completa liberdade e, assim, nem o máximo desenvolvimento humano nem a verdadeira democracia.

2.1.4 Arte e emoção

Sentir é criar. Sentir é pensar sem ideias, e por isso sentir é compreender, visto que o universo não tem ideias.

FERNANDO PESSOA

Em cada fase do desenvolvimento das sociedades, diz Vygotsky (2001), bem como em cada fase do desenvolvimento do indivíduo, as impressões que o meio, inclusive a arte, suscita no ser humano diferem entre si. A arte “sistematiza um campo específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento.” (VIGOTSKI, 2001, p.12). As representações e as emoções construídas socialmente possibilitam que outros sujeitos possam reconstruir e compreender os objetos de arte idealizados e feitos por um único indivíduo e se emocionar com eles.

Vygotsky (2001) diz que a arte é uma espécie de *técnica de sentimentos*, pois o sentimento parte de um indivíduo para tornar-se social quando muitos participam e reconstroem esse sentimento pela obra de arte. Porém, antes do indivíduo expressá-los em sua obra, os sentimentos já existiam no meio. O autor lembra que as ideias de um homem podem contagiar toda a sociedade, que a técnica prolonga o braço do homem e que a arte prolonga o sentimento social.

A produção artística de cada momento histórico da sociedade traduz seus questionamentos, valores, expectativas, gostos e, para o autor, fala às pessoas da época. Contudo, as tragédias gregas ou os dramas de Shakespeare continuam, mesmo fora do contexto histórico em que foram criadas, gerando sentimentos, incitando reflexões e atuando como modelo e norma apesar de as ideias e relações que as geraram já terem, supostamente, se transformado. A tragédia grega foi criada sobre a mitologia, mas toca, emociona o mais descrente dos homens ou das mulheres. O cerne dessas obras são os conflitos e as emoções humanas experimentados nos relacionamentos entre as pessoas ou entre o ser humano e a divindade. Amor, ódio, dúvida, medo, insegurança, paixão, orgulho, compaixão, ira existiram e existirão em todas as épocas, pois o ser humano vive com e para outros seres humanos. A própria obra de arte é realizada pelo artista para que outro a aprecie. O artista não faz uma obra para engavetá-la nem se satisfaz sendo o único a contemplá-la. A obra de arte é feita para falar ao mundo, para comunicar a outros o que

o artista tem a dizer. A comunicação em si transborda de sentimentos e significados, porque o artista fala do que é importante para ele, de coisas que o afetam, que o movem.

Para Vygotsky (2001) a emoção é, portanto, o aspecto essencial da arte. Segundo o autor, as emoções são suscitadas pelo conteúdo da obra e podem ser de qualquer espécie (alegria, tristeza, medo, etc.), unidas às formas externa e interna do objeto. Na poesia, por exemplo, o poeta expressa os sentimentos em um determinado encadeamento de palavras que, se alteradas, produzirão efeito diverso.

Assim eu quereria meu último poema
Que fosse terno dizendo as coisas mais simples e menos intencionais
Que fosse ardente como um soluço sem lágrimas
Que tivesse a beleza das flores quase sem perfume
A pureza da chama em que se consomem os diamantes mais límpidos
A paixão dos suicidas que se matam sem explicação.

(BANDEIRA, 2005)

O sentimento do autor, interpretado pelo leitor sob os mesmos signos e símbolos, ultrapassa a palavra em si, mas depende de cada uma delas. A emoção suscitada se relaciona com o encadeamento, com o ritmo e com a força das ideias que as palavras exprimem.

O efeito psicológico da obra de arte depende, portanto, de sua forma. Para Vygotsky, os processos intelectuais têm participação auxiliar na elaboração e na apreciação da obra. A forma artística em seu todo não é trabalho exclusivo do pensamento. O efeito artístico é definido por pequenos detalhes que fazem a grande diferença. Uma linha, uma nota, uma cor, podem ser o toque de perfeição ou de destruição de um trabalho artístico. Não basta haver uma excelente partitura musical; ela deve ser executada de modo particular para que a música toque quem a ouve. O artista encontra esses mínimos detalhes. Nesse sentido, a sensibilidade e a maturidade do artista influenciam sua obra.

Nenhum ensinamento pode fazer com que o dançarino entre no próprio compasso da música e o cantor ou violinista pegue a própria média infinitamente pequena da nota e o desenhista trace a única linha necessária entre todas as possíveis e o poeta encontre a única distribuição necessária das únicas palavras necessárias. Só o sentimento encontra tudo isso. (TOLSTÓI⁸, 1953 *apud* VIGOTSKI, 2001, p.42).

⁸ TOLSTÓI, L. N. Pismó N. N. Strakhóvu 23 apríelya 1876 (Carta a N. N. Strakhov de 23 de abril de 1876) **Pôlnoie Sobrânie Sotchiniénii**, t. 62, M., 1953.

A arte exerce um efeito muito particular em seus apreciadores. Os sentimentos e emoções que suscita não são os mesmos que se experimenta na vida real, mas a arte fala dos sentimentos e ideias da vida real, de sentimentos conhecidos e compartilhados por uma sociedade. E para que se possa descobrir os detalhes que fazem do objeto uma obra de arte é preciso se entregar ao sentimento. Não é racionalmente que se aprecia a arte e se é tocado por ela. Vygotsky (2001) diz que o momento inicial da interpretação de uma obra de arte é a *emoção da forma*, a partir da qual pode desencadear-se um processo intelectual.

Há um outro tipo de detalhe muito importante em relação à obra de arte. A pessoa precisa ter uma experiência direta com o objeto para ser por ele tocada. Uma escultura de Michelangelo é excelente tanto ao vivo quanto em fotografia, mas a emoção que a obra suscita só pode ser experimentada quando contemplada diretamente. A fotografia perfeita de uma pintura não emociona como a peça original; mas, por outro lado, pode tornar-se uma obra de arte mais bela que aquela. Foi o que relatou a artista Maria Beatriz Medeiros (2005) em relação às pinturas de Van Gogh. As fotos das pinturas foram para ela mais tocantes que as obras autênticas do artista holandês. Então, a emoção da forma de que Vygotsky falou é uma emoção suscitada quando da contemplação da obra. Não basta ouvir falar de Otelo; é uma obra escrita para teatro e é preciso lê-la ou assistir à obra interpretada para melhor ser inundado por ela. E, ainda mais interessante é o que acontece, por exemplo, nas artes cênicas e na música, modalidades artísticas nas quais se faz apresentações “ao vivo”. A emoção que o artista transmite em sua arte atinge o público com maior força quando o cantor canta para a platéia, mesmo que a qualidade do som seja melhor em um CD. Os dançarinos do Balé Teatro Guaíra fazem a maioria de suas apresentações com som mecânico, o que torna a dança muito mais fácil em termos técnicos porque o tempo é sempre o mesmo. Porém, eles se emocionam mais e sentem que emocionam mais a platéia quando os espetáculos são acompanhados pela Orquestra Sinfônica do Paraná, apesar de ser mais difícil adequar a dança ao tempo do maestro, que é passível de variação a cada dia. O que muda é a humanidade com sua espontaneidade, variações, surpresas; o artista ali, presente, realizando sua arte.

O que se quer dizer com tudo isso é que a arte suscita sentimentos e emoções pela sua beleza, que está contida na forma, mas, principalmente, porque parte do homem e se dirige ao homem. A contemplação da beleza natural tende a suscitar alegria e prazer. Na arte, todas as

emoções são possíveis de serem geradas e sentidas, e a intensidade da emoção depende da sensibilidade do artista, bem como daquele que a aprecia. Ao mesmo tempo, quanto mais se aprecia e se faz arte, maior sensibilidade se desenvolve; sensibilidade esta que transforma a forma de ver, de compreender e de interpretar o mundo, e de se relacionar com ele.

A sensibilização é o aprimoramento da vida. A sensibilidade colore a vida com mais cores e matizes. Sensibilidade e beleza dialogam e se alimentam uma da outra, tornando as experiências humanas mais significativas, mais intensas, mais sentidas. O sentir e o emocionar-se com a obra de arte conduzem ao efeito maior da arte sobre a pessoa, de acordo com Vygotsky (2001): a catarse.

2.1.4.1 A catarse

Catarse é um termo originário do grego *katharé-o* que significa purgar, e foi primeiramente usado no campo da medicina. Segundo o tratado hipocrático, a desarmonia dos humores em um organismo seriam a razão de uma doença. A catarse do excesso (hiper) ou o acréscimo à falta (hipo) reconduziriam o organismo ao equilíbrio, restaurando sua saúde. O termo aparece pela primeira vez na filosofia nos escritos de Platão. Na filosofia platônica, para que a *psyché* fosse plena e próxima ao saber deveria fazer uma catarse da *aphrosýne*. Este termo definia um problema psíquico, uma incapacidade de ponderação entendida como loucura na Grécia antiga. A catarse da *psyché* ou alma era análoga àquela da medicina, visando restaurar a *sophrosýne* ou a faculdade de ponderar. Para Platão, contudo, a catarse da *aprosýne* era feita nas instigações argumentativas. Em Aristóteles, discípulo de Platão, igualmente visando salvaguardar a *sophrosýne*, a catarse é a purgação do excesso de emoções que restaura o equilíbrio e corresponde ao clímax da apreciação estética. No pensamento aristotélico, o teatro, em especial a tragédia, é o meio pelo qual as paixões são purificadas (CAIRUS, 2008).

Na *Poética* de Aristóteles, lê-se:

A tragédia é a imitação de uma ação importante e completa, de certa extensão; deve ser composta num estilo tornado agradável pelo emprego separado de cada uma de suas formas; na tragédia, a ação é apresentada, não com a ajuda de uma narrativa, mas por atores. Suscitando a compaixão e o terror, a tragédia tem por efeito obter a purgação dessas emoções. (ARISTÓTELES, 1999).

Vygotsky, ao buscar compreender o efeito da apreciação estética e artística sobre o organismo humano, procurou elucidar como acontece a catarse aristotélica.

Segundo Vygotsky (2001), a reação a uma obra de arte envolve um enorme gasto de energia psíquica e uma intensa complexificação, comparada àquela relacionada a uma atividade não artística. A apreciação de uma poesia não se basta com simples contemplação, não é mera recepção de informação. É preciso uma atividade bastante complexa do psiquismo para alcançá-la e ser alcançado por ela.

A reação estética envolve, segundo o autor, dois aspectos: o sentimento e a imaginação. A emoção suscitada pela arte é completamente distinta daquelas experienciadas na vida diária, porém tão real quanto. A emoção estética não conduz o indivíduo à ação como tendem a fazer as emoções não estéticas; mas, “apesar de tudo, podem atingir o mais elevado nível de intensidade dos sentimentos.” (MÜLLER-FREIENFELLS⁹, 1922 *apud* VIGOTSKI, 2001, p.266). Em geral, emoções não apenas se expressam no corpo, em forma de secreções ou reações musculares, como também se fixam em alguma ideia, precisando de expressão por meio da fantasia. “[...] toda emoção se serve da imaginação e se reflete numa série de representações e imagens fantásticas” (VIGOTSKI, 2001, p.264).

Ao apresentar sua explicação para a reação estética, Vygotsky (2001) a relaciona não apenas à apreciação artística. O autor faz uma breve referência à reação estética relacionada ao processo de atuação cênica:

Diderot teve plena razão ao dizer que o ator chora lágrimas de verdade, mas essas lágrimas correm do cérebro, e com isso expressou a própria essência da reação artística como tal. (VIGOTSKI, 2001, p.267).

Supõe-se que esse processo não aconteça apenas com o espectador. A “expurgação dos excessos” ou “purificação” não ocorreria também naquele que atua, no ator que interpreta? Entende-se que sim, pois na arte, bem como nas brincadeiras infantis, ocorre o posicionamento do sujeito diante de algo ilusório como se fosse real. As imagens suscitadas pela fantasia produzem sentimentos reais, mesmo que o sujeito que imagina saiba que é tudo ilusão. Vygotsky (2001) chama a isso de “lei da realidade dos sentimentos”: a vivência de ilusões e fantasias se dá sobre uma base emocional real.

A atividade da fantasia pode aumentar ou diminuir a expressão das emoções. Se as imagens da fantasia servem como estímulo interior para novas reações, a manifestação externa é

⁹ MÜLLER-FREIENFELS, R. **Psychologie der Kunst**. Volume I. Leipzig- Berlim, 1922.

intensificada. Se, contrariamente, a emoção encontra solução na fantasia, a consequência é um enfraquecimento da reação externalizada. É o que acontece na brincadeira e na arte. A intensificação do dispêndio de energia em um dos pólos do percurso do impulso nervoso, centro ou periferia, gera um enfraquecimento no outro. Na emoção, o dispêndio de energia pode ocorrer na periferia ou no centro. A intensificação da fantasia, ou seja, no centro, enfraquece a expressão periférica da emoção. Na arte, a expressão externa da emoção é retida e resolvida no cérebro, o “sentimento é resolvido por uma atividade sumamente intensificada da fantasia” (VIGOTSKI, 2001, p. 266). Essa é a base da reação estética, mas, diz o autor, não soluciona completamente as questões sobre a reação especificamente estética – a catarse.

Para completar, o autor levanta a hipótese de que as emoções em arte são híbridas. A arte opera pelo princípio da antítese, e esta é a principal especificidade da reação estética. Uma obra de arte encerra uma contradição emocional, suscita sentimentos opostos entre si, pois senão, como alguém poderia se agradar em assistir a uma tragédia? A oposição desses sentimentos gera uma espécie de curto-circuito entre eles e sua destruição. Este é o principal efeito da obra de arte e que se pode compreender, segundo o autor, como catarse.

[...] as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos. (VIGOTSKI, 2001, p.270).

No objeto de arte, a divergência entre conteúdo e forma suscita as emoções que correm em direções opostas e revela-se como o fundamento do efeito catártico da reação estética. As emoções opostas são retidas pelo princípio da antítese e retidas as expressões motoras externas das emoções. Os impulsos contrários entram em choque destruindo as emoções da forma e do conteúdo, possibilitando a descarga da energia nervosa (VIGOTSKI, 2001).

Isto foi expresso de maneira magnífica por Schiller, quando falou do efeito da forma trágica: “Assim, o verdadeiro segredo da arte do mestre consiste em destruir o conteúdo pela forma; e quanto mais magnificante, ambicioso e sedutor é o conteúdo em si, quanto mais seu efeito o coloca em primeiro plano, ou quanto mais o espectador tende a deixar-se levar pelo conteúdo, tanto maior é o triunfo da arte, que desloca o conteúdo e estabelece seu domínio sobre ele.” (VIGOTSKI, 2001, p.272).

Assim, tanto para aquele que aprecia uma obra de arte como para quem a cria, a arte articula sensações, ideias e sentimentos conflitantes, possibilitando sua canalização e resolução.

2.1.5 Arte e conhecimento

A arte necessita da filosofia, que a interprete, para dizer o que ela não consegue dizer, enquanto que, porém, só pela arte pode ser dito, ao não dizê-lo. (ADORNO, 1982, p.89).

O conhecimento é uma construção humana. O ser humano recebe impressões do mundo e, refletindo sobre o que vê, ouve, toca, cheira e degusta, relaciona e organiza os elementos presentes na realidade. Desta forma, domina o mundo à sua volta. Por exemplo, ao experimentar o fogo, ao observar e compreender em que circunstâncias ele ocorre, como mantê-lo ou como apagá-lo, é possível, até certo ponto, controlá-lo e também saber em que situações o controle é impossível.

Todo ser humano constrói, elabora e desenvolve conhecimento. Segundo Vygotsky, pelas experiências do sujeito no mundo, em contato com os signos, com os objetos, com as tradições, é que desenvolve o pensamento, a linguagem, as funções psicológicas, instrumentos para a construção do conhecimento. Inserido em determinada cultura, em determinado momento histórico, o sujeito desenvolve funções psicológicas para se adaptar e dominar o meio e, assim, torna-se capaz de conhecer o mundo que o cerca (VAN DER VEER; VALSINER, 1996).

A arte é uma manifestação da cultura que expressa essa mesma cultura. Um artista é um sujeito de seu tempo e de seu meio. Como lembra Schiller (1795/1990), um homem não pode viver fora de seu tempo, de sua história. A expressão artística é, ao mesmo tempo, fruto e propulsora de conhecimento.

Para apreciar e fazer um objeto artístico é necessário um determinado aporte de conhecimentos. A criança, diz Vygotsky (2001), por ainda estar em desenvolvimento, por lhe faltarem experiências, não realiza arte efetivamente. Mas seu fazer artístico futuro depende das experiências que a criança tem ao longo de seu crescimento e, assim, é fundamental que a arte esteja presente na vida humana desde a infância.

O conhecimento é gerado nas relações estabelecidas entre os sentidos, o pensamento, o corpo, as emoções do sujeito, e o mundo. Não é possível compartimentar esse processo. Não é possível se ter apenas os sentidos relacionados aos objetos, ou o pensamento relacionado à

observação de um fenômeno. Todo o ser individual relaciona-se com seus próprios pensamentos, emoções, corpo e sentidos, bem como com outros membros de seu grupo e com as coisas e fenômenos com as quais se depara em seu ambiente.

O sujeito que cresce e se desenvolve em um meio que aprecia e valoriza a arte acaba por viver mais experiências que promovem seu desenvolvimento e conhecimentos nessa área. Se o meio valoriza determinados aspectos, estes adquirem valor para a criança. Nesse sentido, em um país como o Brasil, no qual muitas pessoas têm acesso restrito às artes em suas diferentes formas, a escola assume ainda maior responsabilidade quanto a permitir e oferecer maior contato com as mesmas.

Contudo, sob a justificativa de que é preciso levar às crianças o conhecimento produzido pela sociedade em relação à arte, a tendência da escola é apresentar teorias e concepções de arte que mais dizem respeito ao gosto do professor. Vygotsky (2001) diz ser fundamental expor as teorias científicas, que é necessário apresentar as críticas oficiais e a visão dos entendidos de arte, mas que é necessário permitir que o estudante avalie por si mesmo, desenvolva seu próprio gosto e elabore seus pensamentos, ideias e observações sobre o objeto que aprecia. O gosto é desenvolvido à medida que se conhece um tipo de obra de arte, que aquele objeto se torna familiar ao sujeito.

Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), grande literato alemão que também filosofou sobre a arte e que compartilhou muitas ideias com Schiller, propôs uma visão do caminhar do artista que se pode considerar aplicável a todos os âmbitos do desenvolvimento humano. O artista pintor, diz Goethe (2005), primeiramente exercita os olhos e mãos para imitar os objetos que vê no mundo. De início, na etapa da *imitação*, as ações do sujeito se dirigem a imitar o que está fora dele e o que é capaz de imitar e busca a perfeição na imitação. No balé e na música ocorre o mesmo: primeiramente, o aprendiz imita os movimentos de dança ou os movimentos executados sobre o instrumento pelo mestre, exercitando o domínio de seu próprio corpo sobre tais movimentos e sua perfeição.

Em um segundo momento, a *maneira*, o artista já não deseja apenas copiar, mas quer expressar, de acordo com sua individualidade, o que sua alma captou por seu próprio modo. Assim, diz o autor, cada artista desenvolve sua linguagem própria “a fim de expressar novamente a seu modo o que a alma apreendeu” (GOETHE, 2005, p.64) e, assim, apreende o mundo à sua

própria maneira. Ou seja, a forma como vê o mundo e o conhecimento que constrói sobre ele é pessoal.

Finalmente, em um terceiro momento, ao qual chamou *estilo*, o conhecimento construído a respeito do mundo e da própria arte, e o modo pessoal de expressão do sujeito, possibilitam ao artista expressar a essência dos objetos do mundo. “[...] o *estilo*, por sua vez, repousa sobre a fundação a mais profunda do conhecimento, sobre a essência das coisas.” (GOETHE, 2005, p. 65).

A imitação no fazer artístico permite o aprendizado da reflexão a respeito do mundo, dos outros e a respeito de si próprio. Aprende-se a relacionar semelhanças e diferenças e, por fim, a categorizar e a conceituar. É necessário passar pela imitação e depois pela maneira para se alcançar o estilo. Para Goethe (2005) nenhum artista chegou a este último patamar, mas é importante almejá-lo.

Lowenfeld (s/d) também enfatiza que a imitação é importante no desenvolvimento humano. É imitando que se aprende a falar, mas o ser humano não apenas imita por imitar, ele aprende a falar para comunicar algo a alguém. O que a criança aprende e sua relação com a própria aprendizagem não pode ser compartimentado, mas compõe um todo interdependente, sendo que a experiência da criança em determinada área refletirá, de alguma maneira, em outra.

A ciência, explica o autor, avançou enormemente e a escola tem informado os alunos a respeito do conhecimento desenvolvido e acumulado, mas de nada adianta toda esta informação se o sujeito não souber usá-la, recombina-a, organizando-a e transformando-a, o que só pode ser feito por uma mente livre e flexível. A arte na educação pode ajudar a desenvolver a flexibilidade e a liberdade de pensamento, de forma que os indivíduos consigam usar o conhecimento para modificar a realidade.

Por outro lado, não se pode esquecer que a própria arte é conhecimento e que o fazer artístico implica o aporte de outros conhecimentos. Conhecer arte, portanto, implica uma construção do sujeito a respeito de um objeto apropriado pela humanidade.

Conhecer significa ter domínio sobre determinado objeto. É compreender a que se aplica, quais seus fundamentos, como se faz, qual seu significado e sentido. Conhecer arte não é apenas ter informação sobre obras de arte, artistas e períodos artísticos. O conhecimento em arte implica saber por que o homem faz arte, por que necessita dela, que técnicas foram desenvolvidas em sua realização, o que a arte propicia individualmente e socialmente. São conhecimentos que exigem

experiência e reflexão, como qualquer outro, os quais não são elaborados em um curto prazo: são construídos ao longo da vida. Ao longo quer dizer desde o início até o fim.

2.1.6 Arte e criatividade

O ser humano expressa sua existência criando. “A pessoa com coragem para criar e duvidar, ao mesmo tempo, é flexível e aberta a novos ensinamentos”, como lembra May (1982, p.18). Criar exige coragem, a coragem de enfrentar a certeza e a dúvida conflitantes. É frequente a crença de que a criação artística é um processo tranquilo e rápido, processo de puro prazer e que o artista produz uma obra partindo do nada, ou que simplesmente expressa seu inconsciente. A criação de uma obra de arte é um processo do qual participam as emoções, o pensamento e o corpo do artista; ele tem algo a comunicar ao mundo e busca fazê-lo através de sua linguagem particular. Conforme o teor do que tem a dizer, a produção da obra artística pode ser um processo conflitante. O artista experimenta o desejo, a angústia, o medo, o cansaço físico enquanto cria, como qualquer ser humano. Nem sempre completar uma obra resultará em prazer, nem sempre ele próprio se agrada de sua obra. Mas criar satisfaz uma necessidade sua e o incita a pensar, a sentir, a desejar livremente. O artista trabalha na forja da alma (MAY, 1982).

Para criar arte é preciso ser criativo ou é possível desenvolver a criatividade por meio da arte? Ou, ainda, seria possível criar uma obra de arte apenas com base em normas de composição?

Para Hegel (1832/2001) a obra artística é uma unidade indivisa do espiritual e do sensível. A sua produção autêntica é fruto da atividade da fantasia de um grande espírito e de um grande ânimo. Fazer arte é conceber e criar representações e figurações dos mais profundos e universais interesses humanos por meio de uma imagem determinada e sensível. A atividade artística não se presta a determinações e regras, pois é uma atividade espiritual que trabalha a partir de si mesma para “trazer à intuição espiritual um conteúdo bem mais rico e diferente e configurações bem mais abrangentes e individuais.” (HEGEL, 1832/2001, p.48). As regras não são a base da obra de arte; quer dizer, não basta seguir regras de composição para ser um artista. Não é como construir um edifício ou montar um carro. As regras podem tanto auxiliar o artista na elaboração da obra como atrapalhá-lo.

A criatividade diz respeito à capacidade de um indivíduo criar, inventar, inovar, encontrar soluções e alternativas para diferentes e novas situações. Esta é uma capacidade não só necessária

na atividade artística, mas em todos os âmbitos da prática social. Quando uma pessoa se encontra diante de um obstáculo ou de uma situação para a qual um comportamento padrão não se encaixa, é necessário buscar uma ação nova, alternativa, que permita a superação do obstáculo. Na vida em sociedade, situações que exigem mudança de planos ou de direção são constantes. Para criar é necessário um aporte de experiências e conhecimentos que, reorganizados no pensamento por um sujeito impulsionado pela motivação, resultam em algo diferente das experiências e conhecimentos que ele já possuía.

Ostrower (1998), por outro lado, afirma que “o ser humano não apenas pode criar, *ele precisa criar* – e não há como fugir a esta imposição.” (p.262). Essa necessidade pode ser considerada como uma aspiração à divindade, voltando ao que disse Schiller (1795/1990): criando, o ser humano se eleva ao divino, participa da obra da criação. A pessoa humana, assim, não apenas se adapta ao mundo, mas o recria continuamente. E na contínua recriação e transformação do mundo o ser humano transforma e recria a si mesmo, tornando-se uma “obra” mais completa.

Desta forma, a capacidade criadora do homem o faz um ser voltado para o futuro, pois criando modifica o presente e o porvir (VYGOTSKY, 1934). May (1982) também fala que o novo modifica o ser, o mundo e o relacionamento entre ambos. Este autor tem por hipótese que a ciência e a lógica derivam da arte. O ser humano tem a necessidade de preencher as lacunas que faltam no mundo, de adaptá-lo aos seus desejos criando significados e sentidos para sua vida de uma forma harmônica, pois não é a utilidade que impulsiona a criação de uma nova teoria: é sua forma, sua harmonia, sua beleza. Para que ideias originais possam nascer é necessário libertar a mente dos rígidos controles internos e deixá-la divagar em devaneios e fantasias. E prevalecerão as ideias belas, harmônicas, aquelas que afetam a sensibilidade.

Para Vygotsky (1934), toda atividade humana que resulta em algo novo é um trabalho criativo e este se fundamenta na imaginação. O autor afirma que esta é a base de toda atividade criadora, seja ela artística, científica ou técnica. Tudo que é criado pelo ser humano, todo o mundo da cultura, é produto da imaginação, a qual não é apenas um divertimento do cérebro, mas uma função vital e necessária. A imaginação é apoiada pela afetividade e impulsiona o sujeito ao desenvolvimento, às conquistas, à transformação do real. Ser capaz de imaginar é ser livre do mundo exterior; pensar além do que se vê é a condição para criar um outro mundo possível.

Também para May (1982) toda criação, tanto científica como artística, tem a participação da imaginação. Esta encontra, nas artes, seu limite na forma e na estrutura da obra que demarcam o que o artista deseja comunicar. Imaginar permite criar o caos, isto é, desorganizar o que existe como realidade, de forma a buscar uma nova ordem. No momento em que a encontra, seu regozijo relaciona-se à sua participação com o divino na criação do universo. A imaginação completa o quebra-cabeça, cria a peça que falta, estabelece a lógica entre o aparentemente ilógico, forma o todo e lhe dá um sentido. Também os historiadores só podem desenvolver seu trabalho com base na imaginação; é assim que estabelecem conexões e afirmam que um povo viveu sob tal período, comia tais alimentos, realizava tais atividades e tinha tais costumes. Mas a imaginação é considerada não-científica, um afastamento da realidade e, por isso, muitos entendem a arte como supérflua, “como o ‘enfeite’ do bolo, e não como o alimento essencial à vida.” (MAY, 1982, p.127).

Read (2001) menciona dois aspectos básicos da arte: o princípio da forma – derivado do mundo orgânico, da natureza; e o princípio da criação – que impele os sujeitos a criarem símbolos, fantasias e mitos que passam a existir por causa do princípio da forma. Explica que a forma é função da percepção, enquanto a criação é função da imaginação. A criatividade relaciona-se, portanto, também para este autor e em alto grau, à capacidade de imaginar.

Imaginação é normalmente compreendida como a capacidade de fantasiar, de pensar no irreal ou em ideias absurdas e sem sentido. Diz-se, então, que o sujeito tem uma “imaginação fértil” ou que é “fantasioso”. Criatividade, por sua vez, é vista, muitas vezes, como uma capacidade de criar algo diferente e original “do nada”. No entanto o ser humano, sendo um ser social, que só se desenvolve no meio social, é incapaz de criar algo a partir do nada. Pense-se nas crianças abandonadas ou perdidas que viveram entre animais. Nenhuma delas foi capaz de se desenvolver ou criar além do que o ambiente lhes ofereceu. Nenhuma criou uma linguagem humana; sua comunicação era feita por meio de grunhidos, semelhantes aos dos animais do grupo em que viviam.

May (1982) explicita que para criar o novo é preciso primeiramente “destruir” o que antes existia. A criação de uma nova teoria ou de uma nova arte destrói, de certa forma, as crenças que fundamentavam o que era anterior. Contudo, não se pode negar que o novo principia no velho. Segundo Vygotsky (1934), o homem cria com base nas experiências vividas. A imaginação, em sua capacidade de combinação para dar forma aos seus produtos, depende de condições

subjetivas e objetivas. Os conhecimentos prévios, os modelos apresentados pela cultura, as experiências vividas, tudo influencia o processo de imaginação e criação, tanto científica como artística. Um objeto só pode ser criado com base no que a sociedade produziu até então. “[...] o anseio de criar se encontra sempre em proporção inversa à simplicidade do meio ambiente” (VYGOTSKY, 1934, p.18, tradução nossa¹⁰). Nesse sentido, um indivíduo torna-se criativo na medida em que a sociedade oferece material sobre o qual desenvolve sua imaginação. Por isso, diz o autor, o número de cientistas, inventores e artistas se destacam desproporcionalmente nas diferentes classes sociais, pois as classes privilegiadas dispõem de maior quantidade de material, de experiências e de oportunidades para se desenvolverem.

Romanelli (2006) usou o termo “repertório” para definir o número de experiências vividas e acumuladas por uma pessoa. Trata-se de um dos elementos dos quais depende a criatividade, explica o autor, sendo que o repertório é apropriado na relação com o outro. O segundo elemento presente em uma criação é a necessidade. Na criação artística pode ser uma necessidade de auto expressão ou uma necessidade estética; nas invenções pode ser uma necessidade prática ou mesmo de pura satisfação pessoal.

Lowenfeld (s/d) analisa apenas a criação artística, mas concorda que a base da experiência criativa é a relação do sujeito com seu meio, pois é este que o provê dos elementos que constituem a obra – um todo com novo significado. Em contrapartida, pela criação artística se desenvolve, no indivíduo, a habilidade de questionar, de descobrir respostas, de encontrar forma e ordem, de repensar, de reestruturar e de encontrar novas relações. É a interação entre os signos, o eu e o meio que proporciona material para os processos intelectuais abstratos. Ao selecionar, interpretar e reelaborar esses elementos, o indivíduo revela como pensa, sente e compreende. A interação do eu com o mundo ocorre por meio de seus sentidos e a educação deve ocupar-se em desenvolver a sensibilidade perceptual (LOWENFELD, s/d).

Vygotsky (1934) também aborda a questão dos impulsos humanos, explicando que o homem apresenta dois tipos de impulsos: o primeiro, estreitamente dependente da memória, reproduz um conhecimento ou experiência adquirido ou vivido. O sujeito comporta-se sob normas que não elaborou e revive impressões de seu passado próximo ou distante graças à capacidade de conservar, na mente, as informações obtidas na experiência. Porém, apenas esta

¹⁰ Texto de origem (transliteração e tradução em espanhol do original russo) “[...] el ansia de criar se encuentra siempre en proporcion inversa a la sencillez del medio ambiente.”

capacidade não é suficiente para a vida humana. Igualmente importante é a capacidade de adaptação que conduz o ser humano a um segundo tipo de impulso, pelo qual o sujeito cria ao estabelecer novas combinações. Além de poder conservar suas experiências, de memorizar eventos, fatos, imagens, palavras, sensações, pode *construir* uma imensa gama de conhecimentos, os quais desenvolve e utiliza de acordo com sua vontade ou necessidade. Por meio da imaginação transcende, pensa infinitas possibilidades.

A imaginação é uma atividade criativa que parte do concreto, passando pelo abstrato para chegar a uma nova forma concreta. Por exemplo, um inventor parte do que já existe em relação ao um invento, pensa abstratamente nas condições que quer atingir, planeja e desenvolve um produto concreto novo, diferente do anterior. O pensamento abstrato é indispensável no processo de imaginação. A diferença entre o processo de pensamento e o da imaginação criativa é que a segunda produz algo novo, ausente das experiências anteriores do sujeito; não necessariamente um produto concreto, mas as ideias que incorpora (VYGOTSKY, 1994a).

Vygotsky (1934) explica ainda que fantasia e realidade se vinculam na conduta humana e expõe quatro modos pelos quais a imaginação se liga à realidade. O primeiro consiste no fato de que toda fantasia é composta de elementos tirados da experiência. A atividade criadora está diretamente relacionada à riqueza e diversidade da experiência acumulada, porque é esta que oferece o material da imaginação. A fantasia se apóia na memória, em impressões anteriores que o sujeito reelabora para criar o novo.

O segundo modo de vincular a fantasia à realidade é o de combinar as experiências com fenômenos da realidade que não foram diretamente experimentados pelo indivíduo, e, sim, transmitidos socialmente. Por exemplo, o sujeito nunca viu um deserto, mas, conhecendo a areia, a seca e os morros, e ouvindo relatos de outras pessoas, consegue construir mentalmente uma imagem e uma ideia do deserto. Neste caso, a imaginação amplia a experiência humana e a experiência se apóia na fantasia.

A terceira forma de vinculação diz respeito ao estado emocional do sujeito que imagina. O estado emocional conduz o sujeito a pensar em determinadas imagens. As emoções coincidentes conduzem à vinculação dos elementos que as geram. A semelhança afetiva liga representações divergentes.

A última forma de vinculação consiste em que uma obra realizada com base na fantasia pode representar algo novo, inexistente na realidade, o qual, ao adquirir forma material, passa a

existir concretamente no mundo e a influenciá-lo. Este processo é circular: começa com elementos da realidade, os quais são reelaborados na imaginação, transformados, recriados, e voltam para a realidade como um novo objeto, fechando o círculo. O autor afirma que a raiz e o princípio motor de toda criação consiste na ânsia que a imaginação tem de criar, de completar o círculo. “Todo fruto da imaginação, que surge da realidade, se esforça por descrever um círculo completo e assim encarnar de novo no real.” (VYGOTSKY, 1934, p.25, tradução nossa¹¹). A imaginação tende a transformar aquilo sobre o que se debruça, produzindo algo novo.

Vygotsky afirma que, nesse processo criador, tanto o intelecto como as emoções são necessários. “Sentimento e pensamento movem a criação humana.” (1934, p.12, tradução nossa¹²), pois toda ideia dominante se apoia em algum elemento afetivo, sendo movida pelas necessidades, pelos anseios e desejos humanos. Por outro lado, todo sentimento ou emoção dominante está concentrado em uma ideia ou imagem. Emoção e pensamento são quase equivalentes, apenas dominando ora um, ora outro. A obra artística influencia o “mundo interior” do ser humano, seus pensamentos e sentimentos, assim como uma obra técnica influencia o mundo exterior, e a sua estrutura tem uma lógica interna própria. As combinações escolhidas pelo artista não são aleatórias, seguem essa lógica.

Junto com o interesse, o que move o processo criativo é a necessidade de adaptação do homem ao meio. É também ela que dá origem aos desejos e anseios, mas nem estes nem aquela podem, por si, produzir uma criação. Para tal é preciso o surgimento de imagens espontâneas, que são aquelas que aparecem na mente sem motivo aparente. O motivo existe realmente e atua sobre o pensamento relacionando-o ao estado emocional do sujeito, que revive as impressões que fornecem material para a imaginação. Uma característica essencial é que tal material precisa ser dissociado, modificado e novamente associado, processo influenciado por fatores internos e que constitui a base do pensamento abstrato.

O processo de criação artística comporta momentos nos quais o sujeito elabora pensamentos, “rumina” associações de ideias e busca conexões entre elas; essas ideias amadurecem de acordo com a motivação que causam no sujeito pensante. Uma ideia não

¹¹ Texto de origem (transliteração e tradução em espanhol do original russo): “Todo fruto de la imaginación, que surge de la realidad, se afana por describir um círculo completo y así encarnar de novo em lo real.”

¹² Texto de origem (transliteração e tradução em espanhol do original russo): “Sentimiento y pensamiento mueven la creación humana.”

motivadora é descartada ou reformulada; uma criação depende da motivação necessária ao processo criativo.

A imaginação e a atividade criadora são, portanto, atividades bastante complexas, e Vygotsky diz que a criação é “um parto catastrófico de uma longa gestação” (1934, p.15, tradução nossa¹³). Ela principia nas percepções externas e internas por meio das quais o indivíduo acumula material para a fantasia.

Já Hegel acredita que a fantasia é, até certo ponto, um dom natural, na medida em que o imagético e a sensibilidade essenciais na obra estão subjetivamente no artista como dom e instinto. De qualquer modo, só o talento não seria suficiente, pois a produção artística também exige reflexão, conhecimento e autoconsciência. Por isso, diz o filósofo, todos podem fazer arte, mas não tornar-se artistas. O artista se revela em seu desejo de dar forma a um material sensível determinado e “em considerar esse tipo de expressão e comunicação como o único ou como o principal e mais adequado” (HEGEL, 1832/2001, p.61). May (1982), por sua vez, diferencia talento de criatividade, pois, diz ele, a pessoa pode ter talento, mas não chegar a criar. Por isso, o autor prefere o termo *ato criativo* a *pessoa criativa*.

Sternberg e Lubart¹⁴ (1991 *apud* ALENCAR; FLEITH, 2003) consideram a criatividade como sendo o resultado da interação de seis fatores: inteligência, estilo intelectual, personalidade do sujeito, os conhecimentos que possui, motivação e contexto ambiental. A inteligência se relaciona, entre outras, à capacidade de ver sob diferentes e novas perspectivas. No fator personalidade, os autores identificaram que as pessoas mais criativas têm alta autoestima, autoconfiança e coragem para se expressar.

Por longo tempo acreditou-se (e ainda há quem acredite) que apenas uns poucos indivíduos privilegiados, os gênios, os grandes talentos, eram capazes de inventar, produzir ou realizar algo criativo. Pessoas como Mozart, Beethoven, Van Gogh, Newton ou Einstein foram extremamente criativas e deixaram suas marcas na humanidade. Mas não se pode esquecer que viveram em contextos que favoreceram o desenvolvimento de suas habilidades pessoais específicas e que tiveram interesses voltados para a área na qual atuaram.

¹³ Texto de origem (transliteração e tradução em espanhol do original russo): “Lo que llamamos creación no suele ser más que um catastrófico parto consecuencia de uma larga gestación.”

¹⁴ STERNBERG, Robert J.; LUBART, Todd I. An investmente theory of creativity and its development. **Human Development**. vol.34, Jan-Feb 1991, p.1-31.

A capacidade de imaginar pode e deve ser potencializada. A ênfase do sujeito em determinada função psicológica, a força que o move para conhecer o mundo, tornar-se humano, desenvolver-se, é a *vontade*. Para chegar à imaginação, passa-se pela vontade, a função psicológica que potencializa todas as demais. O sujeito precisa querer para buscar uma forma de suprir seus desejos. E no processo de busca da satisfação, a imaginação é um elemento essencial. Sem ela, o objeto do querer é algo inatingível (MOLON, 2003).

A arte não é apenas um produto da criatividade, ela é também um meio para desenvolvê-la. Fazer arte impulsiona o sujeito a pensar criativamente, desde que lhe seja dada a liberdade para produzir segundo suas próprias ideias, emoções e desejos. Até os anos 70 do século XX, as pesquisas sobre criatividade dirigiam-se, prioritariamente, a identificar o perfil do indivíduo criativo. Após este período, o foco tem sido a influência que exercem os fatores sociais, culturais e históricos no desenvolvimento e na expressão da criatividade. Segundo essa ideia, é possível promover o desenvolvimento da criatividade estabelecendo um ambiente propício, ou seja, aquele que encoraja a autonomia do sujeito, evita o controle excessivo, respeita a individualidade, estimula o questionamento e a curiosidade, evita a competição, ressalta o prazer e a realização pessoal, oferece novas experiências (AMABILE¹⁵, 1983 *apud* ALENCAR; FLEITH, 2003). Sternberg e Lubart¹⁶ (1991 *apud* ALENCAR; FLEITH, 2003) lembram que é a sociedade que estabelece os padrões de criatividade e entendem que o ambiente afeta a criatividade na medida em que valoriza a geração de algo novo, e que encoraja e apoia o desenvolvimento de ideias criativas.

Vygotsky (1934) afirma que o fomento da capacidade criadora da criança é muito importante para o seu desenvolvimento geral. Quanto maior a riqueza do meio, quanto maior o número de experiências que o sujeito vive e suas oportunidades de ação, tanto maior a possibilidade de desenvolvimento da criatividade. Essa capacidade de combinar elementos de forma nova não surge no indivíduo de repente, e sim lentamente, progredindo das formas elementares e simples às mais complexas. Cada etapa do desenvolvimento humano tem sua expressão, sua forma própria de criação.

¹⁵ AMABILE, Teresa M. The social psychology of creativity: a componential conceptualization. **Journal of Personality and Social Psychology**, vol 45 (2), Aug 1983, p.357-376.

¹⁶ STERNBERG, Robert J.; LUBART, Todd I. An investment theory of creativity and its development. **Human Development**. vol.34, Jan-Feb 1991, p.1-31.

A arte é uma linguagem que traz em si a condição de ser expressa criativamente, na recombinação dos elementos que a compõem. Portanto, importa que a pessoa humana tenha a oportunidade de criar em diferentes modalidades artísticas, para que possa desenvolver sua criatividade com elementos também bastante distintos. Criar pinturas e esculturas desenvolve percepções e habilidades outras que aquelas ao se criar música, dança e teatro. Na escola, ouve-se música; mas cria-se música? Vê-se ou fala-se de pinturas, mas criam-se quadros? Na escola pública provavelmente muito pouco, porque raramente se dispõe do material necessário, como instrumentos musicais ou telas e tintas. Contudo, é possível desenvolver belos trabalhos com materiais alternativos, construindo-se instrumentos rústicos, por exemplo.

Um conjunto de modalidades artísticas é de especial interesse para este trabalho: as artes cênicas.

2.1.7 As artes cênicas

As artes cênicas são aquelas que exigem um palco para serem apresentadas. Não que o palco deva, necessariamente, ser aquele dentro de um teatro. Pode ser improvisado na rua, na escola, na igreja. O palco é uma delimitação do espaço no qual ocorre a representação cênica, é o local da cena. Incluem-se nesta categoria o teatro, a ópera, o circo e a dança. São modalidades artísticas que têm em comum o uso da expressão corporal.

Nas artes cênicas, de modo diverso às artes visuais e à música, há um conjunto de artistas e técnicos que, coordenados, fazem o espetáculo. São estes: diretor, figurinista, iluminador, cenógrafo, maquiador, cabeleireiro, sonoplasta, maquinista, eletricitista, camareiro, costureiro, ator, bailarino, cantor, artista circense, entre outros. A realização e a qualidade de um espetáculo dependem da coordenação entre todos e da sensibilidade e capacidade individuais.

A arte que se mostra em cena não é como a pintura, a escultura ou o cinema, por exemplo, que permanecem, concretamente, através do tempo. O que permanece nesta modalidade artística, como na música ao vivo, é a coreografia, o texto representado, as canções e temas musicais das óperas. A manifestação visível da arte, contudo, termina ao final de um espetáculo, o que também faz com que cada espetáculo seja diferente. O artista pode estar feliz em um dia, mas com problemas no seguinte e, assim, a representação de sua arte se modifica em cada apresentação. No cinema, a interpretação do ator é eternizada na película e a arte cinematográfica em si está na película, na edição, nos diferentes ângulos captados pela câmera. Nas artes cênicas, um vídeo que

se grava de um espetáculo não reproduz nem suscita as emoções que o espectador experimenta na assistência ao vivo. A comunicação entre o artista e a platéia ocorre naquele momento, naquele lugar e nunca mais será exatamente o mesmo, porque, individualmente, ator e espectador mudam. Cada espetáculo é uma experiência, um momento único, uma interlocução que só ocorre com a presença viva daquele que interpreta e daquele que vê a interpretação.

O artista circense, o ator, o bailarino ou o cantor de ópera recriam a arte de outro artista, do compositor, do coreógrafo, do dramaturgo, para o espectador que a recria novamente. Uma bailarina entre muitas tem sua maneira particular de dançar “A morte do cisne”, de interpretar a música e os movimentos, de se deslocar no espaço, de executar os passos e de emocionar (ou não) a platéia. Ela interpreta Camille Saint-Saëns, interpreta o coreógrafo Michel Fokine e interpreta um cisne. E ela é uma artista com personalidade própria.

Cada artista cria seu palhaço, sua “Turandot”, seu “Macbeth” ou seu “Pássaro de Fogo”. A platéia percebe e julga, racional e emocionalmente, as diferenças nas interpretações. Há características técnicas e artísticas e a qualidade do artista depende da junção de ambas. Conforme já dito, só a técnica não faz o artista. Faz um bom técnico. A perfeita execução técnica de uma personagem¹⁷ não faz do sujeito um ator excelente, como a perfeita execução técnica de uma coreografia não faz do sujeito um excelente bailarino. O que caracteriza o artista é a capacidade de se comunicar com e de tocar a platéia através de sua interpretação. O verdadeiro artista faz emergir, em cada espectador, emoções e pensamentos. Em uma orquestra não é a capacidade individual de tocar a platéia que faz a grande diferença; é, principalmente, a capacidade do compositor e do maestro em dirigir muitos músicos. Já em uma peça teatral, a força de cada ator individualmente faz uma grande diferença. Ainda que o diretor, o iluminador, o sonoplasta, o figurinista e o cenógrafo tenham papel importantíssimo, o ator sozinho já faz um espetáculo. Se uma música é ruim, mesmo um grande músico não a pode “consertar”; se uma peça ou uma coreografia é ruim, o bom artista pode conseguir, com sua técnica e interpretação, transformá-la em uma obra melhor e conquistar a platéia.

Portanto, as artes cênicas são um conjunto de modalidades artísticas cuja característica peculiar consiste no fato do artista estabelecer uma comunicação direta com a platéia, sendo que

¹⁷ A palavra *personagem* é um substantivo comum-de-dois-gêneros. Escolheu-se usá-la na forma feminina, pelo simples fato de que as palavras portuguesas terminadas em *agem* são femininas (viagem, maquiagem, postagem, etc.).

sua interpretação individual pode fazer toda a diferença na obra. Dentre as artes cênicas, destaca-se, neste trabalho, o teatro.

2.1.7.1 O teatro

A palavra teatro, em sua origem grega *theatron*, significa “o lugar de onde se vê” e, segundo pensava Aristóteles, o teatro permite “conhecer para além da superfície”. Para o pensador grego, o teatro teria a qualidade de ensinar às pessoas a enxergarem além do discurso, para além das aparências, a ver o que está encoberto, nas profundezas.

No teatro desvela-se a informação pela voz, pelo corpo, pelo gesto, pela ação, pela emoção do ator e mesmo pela imagem completa da cena. Um dos principais elementos desse tipo de arte é a linguagem falada. A palavra é manipulável ao nível do sentido e associável a imagens, adquirindo potência poética quando em uma composição artística. Sozinha, pode suscitar inúmeras imagens na mente de quem as profere e ouve, enquanto que uma imagem, por si só, é mais limitada. O texto não fala apenas o que a palavra diz; a palavra poética contém a possibilidade do vir a ser (MEDEIROS, 2005).

Com a fala e para além dela estabelece-se um diálogo entre o ator e a platéia. O ator aprende a conduzir os gestos, as palavras, o olhar, a respiração, a tensão muscular, com o objetivo de se relacionar com e penetrar na alma do espectador. A reação da platéia, para onde olha, se boceja ou dorme, se ri nas horas “certas” ou “erradas”, configura-se para o ator que está no palco como uma resposta à sua mensagem, às suas ideias, aos seus conhecimentos e conceitos sobre o próprio ser humano, pois o teatro fala da humanidade do ser. Na televisão, apesar de similar ao teatro, a grande distância entre o ator e a platéia impede o ator de perceber, de sentir, de ver imediatamente a reação de quem o assiste. Já no teatro há interação entre ambos, compartilhamento de emoções e sentimentos, que se expressam no calor do aplauso, havendo uma verdadeira comunicação. Para haver comunicação, deve haver troca entre sujeitos. Na televisão há apenas informação, pois não existe diálogo (MEDEIROS, 2005).

Para compreenderem o sentido e o significado do espetáculo teatral e para se comunicarem é necessário que tanto o ator como o público organizem afetiva e logicamente as informações presentes no palco. Essas informações, antes de chegarem ao teatro, estão dispersas na sociedade, são construídas a partir dela e nas relações que nela se estabelecem.

O teatro é realizado, segundo Boal (1996), no *espaço estético*, que é um espaço delimitado no qual um ou mais atores atuam, sendo distinto do lugar que o espectador ocupa. Não é necessário que seja exatamente um palco nem que seja concretamente demarcado, basta que ator e platéia concordem mutuamente que aquele espaço é o espaço cênico. Ele funciona como um espelho imaginário no qual o ator se vê, se imagina, se projeta. Nesse espaço não há limites de tempo: pode ser o hoje, o ontem ou o amanhã. Também pode ser qualquer lugar: um deserto, um mar ou uma cidade. Esse espaço libera a imaginação e ativa a memória, a qual, para Boal (1996), é o conjunto de sensações, emoções e ideias já vividas pelo sujeito e nele registradas. No espaço estético são projetadas as dimensões *afetiva* e *onírica*, ativadas pela memória e pela imaginação. Na primeira o sujeito lembra, se emociona, pensa, imagina; na segunda ele sonha, desliga-se do real e do concreto, tudo é possível, tudo pode vir a ser. O conhecimento construído nesse espaço o é não apenas através da razão, mas também e principalmente pelos sentidos. Na comunicação estética teatral sobressaem-se o ouvir e o ver. O ator vê e ouve, e se vê e se ouve; pode-se dizer o mesmo do espectador. Para este autor, o teatro existe a partir do momento em que o sujeito descobre que pode observar a si mesmo. Ao se ver, imagina o que pode vir a ser.

Boal (1996) lembra que as personagens do teatro são “doentes”. Ninguém imagina ver uma vida “certinha” no teatro. Pelo contrário, o teatro é o lugar do neurótico, do psicótico, do esquizofrênico. É onde são revelados os conflitos. O que move as pessoas em direção ao teatro é o insólito, o anormal, diz o dramaturgo. Ou, pode-se dizer, a evidência do conflito que existe em toda normalidade. O ator tem de despertar suas feras interiores e trazê-las à tona. Permite-se, assim, o exercício de desejos e comportamentos inaceitáveis, de tendências antissociais, pois no palco tudo é permitido. Este exercício confirma, ou transforma, quem o ator é.

Para Boal (1995) “todos devem representar”, todas as pessoas têm o direito de fazer teatro, de receberem “alfabetização teatral”, que é vista por ele como um caminho para a liberdade. O trabalho do dramaturgo no teatro Arena de São Paulo, de 1956 até 1971, quando foi exilado pela ditadura militar, tinha na emoção o ponto de partida para a criação das personagens de seus atores. A forma construída, a personagem com todas as suas características próprias, passava pela emoção e pela ideia, mas precisava ainda desautomatizar o comportamento muscular. As diferentes atividades humanas produzem uma mecânica muscular determinada para sua execução. Para melhor interpretar uma emoção como se fosse outra pessoa, o ator precisa desconstruir o ato mecânico, precisa sentir de outra forma, perceber com os sentidos renovados,

anulando momentaneamente suas características pessoais para assumir novas. O ator, afirma Boal, *deve* levar sua personagem a se emocionar de verdade, ou estará sendo falso, mas também não pode se descontrolar. A emoção sentida é real, mas consciente e dirigida, controlada pelo sujeito para cumprir com seus objetivos dentro do trabalho teatral. Para tanto, o ator usa a memória e a imaginação como importantes recursos.

Boal (1996) assegura que todo ser humano tem vocação teatral. Courtney (1990) concorda e exemplifica, lembrando que cada indivíduo assume muitos papéis na vida, os quais, muitas vezes, sequer se misturam. Ninguém leva sua personagem de “pai” ou de “jogador” para o local de trabalho, nem a de “profissional” para uma consulta médica. O ser humano tem múltiplas facetas, que são reveladas na situação apropriada, no cenário correspondente. O ator consegue ver essas facetas em si e nos outros, e as coloca em evidência.

Para Vygotsky (1932) o ator não precisa experimentar diretamente as situações para sentir uma dada emoção e reproduzi-la no teatro. As emoções construídas socialmente estão dispersas por todos os lugares e situações percebidas e vivenciadas pelo sujeito que é ator na sociedade e no palco. O significado das emoções, bem como quando e como são “utilizadas” ou sentidas, são compreendidos pelo ator. Assim, ele percebe e constrói seus esquemas de comportamento e os transporta para sua atuação.

O filósofo Aristóteles dizia que o ser humano, nas imagens e cenas suscitadas pelo teatro, consegue olhar para coisas que não consegue na vida real. Na encenação da realidade o ser humano é capaz de olhar para um morto, um crime, um doente terminal, uma sátira das fraquezas humanas e ter a possibilidade, a oportunidade e o tempo para refletir sobre ela, experimentá-la quase como se fosse sua e superá-la – o que se entende como sendo o fenômeno da catarse. Ao contrário, a televisão banaliza o sentimento humano porque as situações dramáticas que apresenta não têm solução (como é o caso dos jornais televisivos) e são quase sempre mostradas de maneira truncada, desconectada, fragmentada, intercalada com outras. Não há uma sequência lógica do drama mostrado na TV. Nas novelas, uma cena dramática é cortada e recheada de outras cenas, até cômicas, que não dizem respeito à anterior. Na vida real, não há cortes. No cotidiano, é preciso enfrentar as situações agradáveis ou desagradáveis por inteiro.

Lazarus e Lazarus (1994) explicam que as histórias mostradas no teatro apresentam uma imensa gama de emoções humanas reais e de situações que as desencadeiam. As personagens podem ser reconhecidas na vida de cada um; algumas são boas, outras más, há fracas e fortes,

dignas de amor e de ódio. Para que a pessoa na platéia se emocione com o que vê no palco, é preciso que, de alguma forma, se coloque no lugar da personagem na história, que imagine como se sentiria se vivesse a mesma situação. É necessário que quem esteja assistindo perceba algo de sua própria vida sendo encenado. A reação do conjunto da platéia e, reciprocamente, dos atores influencia e potencializa a emoção individual.

Uma peça teatral mexe com os desejos, medos e vulnerabilidade humanos, o que leva o espectador a reconhecer a personagem e construir mentalmente sua personalidade de acordo com o que ele mesmo conhece sobre o mundo e as pessoas. Odiar uma personagem ou lhe ser empático depende das experiências pessoais de um indivíduo ou de um grupo.

A história, a caracterização das personagens, o cenário, a música que o acompanha, a luz e a atuação melhor ou pior do ator, tudo contribui para que a platéia se emocione. Essa emoção é diferente daquela sentida em uma situação de vida real, pois é gerada pela ligação que o espectador faz com a vida real, com a ajuda da memória, da imaginação e do pensamento. Ao deixar o teatro, ainda que emocionado, feliz ou contendo lágrimas, e enriquecido, cada espectador retorna para a sua própria vida.

Mas nem só de sonhos vive o teatro. Essa arte é, também, uma poderosa arma política. Entre outras razões, exatamente porque cria sonhos. Quando o ser humano vislumbra o que o mundo é e o que pode vir a ser inicia-se um processo de transformação. A mudança do mundo começa no próprio sujeito e a transformação do sujeito afeta o mundo. Se a arte denuncia, o teatro o faz com toda a força. Em muitos lugares o teatro foi e é usado para combater injustiças sociais, governos ditatoriais, preconceitos raciais, para restaurar cidadanias, reconquistar liberdades (COURTNEY, 1990).

Objetivos dessa ordem foram almejados e confirmados em algumas pesquisas recentes sobre o teatro, particularmente no contexto escolar. Hamed (2007), por exemplo, desenvolveu seu estudo na intenção de encontrar formas de tornar a escola um espaço democrático e formador de cidadãos. Por meio dos jogos teatrais e fundamentando-se em Brecht, dramaturgo alemão e autor das peças didáticas (*Lehrstück*), o pesquisador desenvolveu um trabalho com quase 70 alunos de 7ª série. Para Brecht, basicamente o teatro tem a função de desenvolver a reflexão crítica sobre a realidade para que se efetive a construção da democracia na sociedade. O pesquisador confirmou a possibilidade de se ajudar a formar sujeitos críticos e emancipados por meio das atividades teatrais.

Estudo similar realizado por Silveira (2007) buscou verificar quais as possibilidades emancipatórias das atividades teatrais na escola. O trabalho apoiou-se em Paulo Freire, o educador e autor da “Pedagogia do Oprimido”, obra que influenciou a educação de povos em todo o mundo, e Theodor Adorno, um dos representantes da Escola de Frankfurt. O estudo, que utilizou o método da observação, contou com a participação de 18 crianças e adolescentes de uma escola particular localizada em Pelotas, no Rio Grande do Sul. Foram analisadas as aulas de teatro que aconteciam no contraturno como uma atividade extraclasse. A autora encontrou nas atividades teatrais realizadas na escola o fortalecimento da autonomia e o autoconhecimento. O “colocar-se no lugar do outro” pareceu favorecer o conhecimento tanto de si, como do outro.

Cebulski (2007), por sua vez, em uma pesquisa participante, buscou na encenação da tragédia grega *Antígone* de Sófocles dimensionar a prática da arte teatral na educação escolar e averiguar as possibilidades educativas da obra. A tragédia clássica, diz a autora, pela força expressiva e estética, contribui para o desenvolvimento da reflexão sobre as ações humanas. O estudo foi realizado com um grupo de 24 alunos de 5ª série entre 11 e 12 anos de idade. Concluiu que as atividades teatrais na escola trabalham a totalidade das dimensões humanas, sendo, portanto, fonte de humanização, pois o teatro é uma manifestação estética que instiga ações éticas e políticas, e que conjugam razão e emoção na vivência de uma realidade simbólica.

A humanização ocorre na interação social no processo de realização das atividades teatrais. Os sujeitos interagem entre si, com os elementos da cultura, com o ambiente. Em sua especificidade, uma das características mais importantes do teatro, que conduz a todas as outras, é aquela que já foi mencionada anteriormente: não há teatro sem a presença viva do ser humano (BOAL, 1996). No cinema, é a imagem humana configurada em um jogo de cortes, luzes e sons que está presente; é possível ouvir a uma gravação musical sem a presença do músico e apreciar a obra de um fotógrafo sem a presença deste. Mas não há teatro se não houver o ator em cena, o ser humano, de corpo e alma.

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO

[...] e todos concordamos, juntamente com Aristóteles, que a felicidade é o mais elevado de todos os bens atingíveis, e o objetivo final de todas as nossas atividades práticas. (READ, 2001, p.250).

Todo ser vivo depende de certas condições para que possa se desenvolver. O ser humano, que é provavelmente o mais complexo ser vivo do planeta, precisa de condições que se estruturam de maneira também complexa. Inicia sua existência no mundo em completa dependência de outras pessoas, isto é, a criança precisa de adultos que supram suas necessidades materiais e afetivas e que estimulem o seu desenvolvimento. O desenvolvimento de um único ser humano depende de muitos outros. Esta dependência é, temporalmente, a mais longa entre os animais.

Segundo Vygotsky (2004), o organismo humano dispõe de uma base biológica com algumas reações inatas sobre a qual constrói um sistema de reações adquiridas para fins de sobrevivência e adaptação. Este sistema é, até certo ponto, determinado pela estrutura do meio, concretizado através do processo de internalização e traduzido no comportamento¹⁸. “Chamamos de *internalização* a reconstrução interna de uma operação externa.” (VYGOTSKY, 1989, p.63).

Segundo esta concepção, o que é externo ao sujeito, o que está presente no meio social, torna-se posteriormente interno, integrando o sujeito. Contudo, o meio não tem poder absoluto sobre o indivíduo; ele é tão ativo em relação ao sujeito como o sujeito é ativo em relação ao meio. “Não se consegue nem sequer definir onde terminam as influências do meio e começam as influências do próprio corpo.” (VIGOTSKI, 2004, p.71).

O ambiente não é sempre igual porque as pessoas mudam e, mesmo vivenciando o mesmo lugar, as mesmas pessoas, a mesma cultura, ela os experimenta diferentemente. A experiência emocional da criança em relação ao meio social é decisiva no curso de seu desenvolvimento psicológico, mas a ação do meio depende de sua maturidade para percebê-lo e compreendê-lo. O meio se transforma em consonância ao processo de desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1994b).

A experiência emocional {*perezhivanie*} desencadeada de qualquer situação ou de qualquer aspecto de seu meio determina que tipo de influência essa situação ou esse meio terá sobre a criança. Contudo, não é nenhum fator por si (se

¹⁸ Vygotsky refere-se a comportamento como “um processo de interação entre o organismo e o meio” (VIGOTSKI, 2004, p.135) que pode se apresentar em três formas: 1) o organismo resolve sem dificuldade nem tensão as exigências e tarefas que o meio lhe oferece, adaptando-se com o mínimo dispêndio de energia e força; 2) o organismo adapta-se ao meio com dificuldade e excessiva tensão, e o comportamento transcorre com o máximo dispêndio de energia e força, e adaptação mínima; 3) existe certo equilíbrio entre o organismo e o meio. As três possibilidades configuram a base do desenvolvimento emocional. Para Vygotsky, as emoções que originam sentimentos chamados “positivos” (alegria, satisfação), pertencem ao primeiro grupo; as emoções relacionadas a sentimentos “negativos” (tristeza, raiva, medo) pertencem ao segundo; na terceira forma há indiferença emocional em relação ao comportamento.

tomado sem referência à criança) que determina como eles influenciarão o curso futuro de seu desenvolvimento, mas os mesmos fatores refratados através do prisma da experiência emocional da criança {*perezhivanie*}. (VYGOTSKY, 1994b, p.339-340, tradução nossa¹⁹).

O termo *perezhivanie* foi traduzido pela expressão “experiência emocional”. Porém, segundo Mahn (2003), as palavras usadas para traduzir *perezhivanie* não definem plenamente seu significado. O termo refere-se ao modo como uma pessoa percebe, experiencia emocionalmente, se apropria, internaliza e compreende as interações em seu meio. A criança é parte do meio, está inserida nele e com ele forma uma unidade. *Perezhivanie* representa a indivisibilidade da unidade composta por características da pessoa e as características da situação, de forma que a personalidade modela as relações sociais e, ao mesmo tempo, as relações sociais modelam a personalidade. O conceito enfatiza a totalidade e a unicidade do desenvolvimento psicológico infantil.

A criança é que dá o significado ao ambiente, ao que ela percebe por meio dos sentidos na unidade existente com o indivíduo/interior e o social/exterior. O meio, assim, influencia a criança e seu desenvolvimento à medida que a criança trabalha sua atitude interna em relação aos vários aspectos das diversas situações que ocorrem à sua volta, dependendo da consciência que a criança atingiu a respeito desse meio. É uma *interação* entre o meio e a criança, tratando-se, então, de um processo recíproco. O meio não é absoluto nem estático, é dinâmico e mutável (VYGOTSKY, 1994b, p.346).

Por outro lado, o nível de desenvolvimento que a criança deverá atingir na idade adulta já se encontra presente em seu meio. As formas superiores de pensamento, a linguagem, as habilidades, tudo existe à sua volta desde seu nascimento e exerce desde então influência sobre ela. Assim, algo que deverá tomar forma nas etapas finais de seu desenvolvimento está presente desde seu início. Isto significa que o meio é um fator na esfera do desenvolvimento da personalidade e de sua especificidade humana que atua como fonte de seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994b, p.348).

¹⁹Texto de origem (transliteração e tradução em inglês do original russo): “The emotional experience {*perezhivanie*} arising from any situation or from any aspect of this environment, determines what kind of influence this situation or this environment will have on the child. Therefore, it is not any of the factors in themselves (if taken without reference to the child) which determines how they will influence the future course of his development, but the same factors refracted through the prism of the child’s emotional experience {*perezhivanie*}.”

Gonzalez Rey (2000), a respeito do pensamento de Vygotsky, explica que embora o ambiente social tome parte no complexo processo da constituição psicológica individual, tal processo é ativamente afetado pelas ações e pela personalidade do sujeito. A experiência social individual torna-se a fonte de novos sentidos e significações subjetivos, os quais participam ativamente da configuração da personalidade do indivíduo. Esta não é um simples resultado direto das influências externas; o indivíduo é parte de um sistema social complexo em desenvolvimento no qual vive e também se desenvolve. A subjetividade é, assim, social e individual, afetiva e cognitiva, consciente e inconsciente, externa e interna. O sujeito da experiência é uma pessoa humana complexa, com necessidades e emoções, que igualmente impregna o meio como parte de si.

Ao tratar do desenvolvimento humano, Vygotsky entende que este envolve a maturação biológica, a socialização, o desenvolvimento de funções motoras e psicológicas, e as aprendizagens. Não há funções isoladas, e sim um complexo sistema de funções e o desenvolvimento de uma dimensão interage com as outras.

As funções psicológicas se apresentam, para o autor, primeiramente em formas primárias no ser humano e, conforme as exigências que o meio impõe ao sujeito, desenvolvem-se em formas mais complexas, as quais chama *funções psicológicas superiores*. Entre estas se incluem o pensamento verbal e abstrato, a imaginação, a percepção, a vontade, a memória, a atenção, a linguagem e as emoções superiores. Estas funções não existem isoladamente, mas se interrelacionam e se influenciam reciprocamente. Vygotsky (1994c) esclarece que as funções psicológicas superiores não são uma simples continuação das funções primárias ou sua combinação automática, são funções novas, produtos do desenvolvimento histórico da humanidade no plano filogenético, que tem também sua particularidade na ontogenia. As formas superiores do comportamento humano são produto do desenvolvimento cultural da sociedade. No processo de desenvolvimento histórico, não apenas o conteúdo do pensamento passa por mudanças. A forma de pensar é igualmente transformada em novas funções, operações, atividades e novos mecanismos são criados. Crescer dentro de determinada cultura impõe desenvolver meios para se viver nela. Para pensar determinado conteúdo é necessária determinada forma de pensar. Forma e conteúdo compõem uma unidade dialética na evolução do pensamento

Para o autor, o desenvolvimento de processos psíquicos superiores de um indivíduo comporta esse indivíduo inteiro, sua totalidade; o ser humano deve ser compreendido em sua complexidade, em uma unidade e não em fragmentos. E é apenas pela experiência pessoal, pela atividade realizada pelo sujeito, que este se modifica. Não é possível “desenvolver o outro”, não é possível inculcar desenvolvimento ou conhecimento em ninguém (VIGOTSKI, 2004).

Leontiev (1978), colega e colaborador de Vygotsky, também representante da psicologia histórico-social, afirma que cada indivíduo nasce biologicamente preparado para um desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. Por meio de sua atividade, o ser humano adapta-se à natureza de acordo com suas necessidades. No curso histórico da atividade humana, as aptidões e os conhecimentos desenvolvidos são, de certa forma, cristalizados em seus produtos materiais, intelectuais ou ideais. Cada geração transmite à seguinte as novas aquisições e os progressos conquistados pelas anteriores, conhecimentos adquiridos no processo de apropriação da cultura. Assim, segundo essa perspectiva, um indivíduo *aprende* a ser humano.

O mundo de hoje é a expressão das transformações históricas de todas as sociedades passadas. O processo de apropriação é também o processo de formação das faculdades especificamente humanas – pensamento abstrato, emoções, ciência, criações artísticas. A apropriação de um produto do desenvolvimento histórico implica o desenvolvimento de uma atividade que reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto. Por exemplo, um instrumento incorpora e fixa em si as operações de trabalho que com ele se realizam e que foram historicamente elaboradas. Para que o ser humano possa apropriar-se delas, é necessária uma reorganização dos seus movimentos naturais instintivos e a formação de faculdades motoras superiores (LEONTIEV, 1978).

Assim é com a linguagem, com as formas de pensar, com as tradições, com as artes. Na linguagem, o sujeito precisa se apropriar dos signos, das operações com as palavras e seus significados. A característica primordial, portanto, do processo de apropriação da cultura é o fato de criar funções psíquicas novas, aptidões novas, construindo assim o homem uma nova natureza. Ou seja, desenvolvendo o que nele é possível de ser desenvolvido.

Uma atividade não é, contudo, inerente aos objetos ou fenômenos do meio. As relações da criança e do adulto com o mundo são intermediadas por outras pessoas. A atividade insere-se na comunicação, condição necessária e específica para o desenvolvimento humano em sociedade. É em um processo educativo que a criança se apropria da cultura e isto só ocorre por intermédio de

outras pessoas. Por isso, quanto mais complexos se tornam o meio, a sociedade, os produtos da cultura, mais complexa é a educação.

A atividade é um processo que satisfaz uma necessidade humana em relação ao mundo. O conhecimento de uma criança está atrelado à sua atividade e esta se relaciona à sua interação com o mundo. As relações e atitudes da criança perante o mundo explicam sua consciência. Um ato consciente é moldado dentro de um círculo de relações contido em uma atividade (LEONTIEV, 2001).

É a sociedade que constitui tanto o conteúdo como a motivação da atividade. Assim como a atividade da criança expressa sua relação com a realidade objetiva, as relações sociais expressam-se objetivamente em suas atividades. À medida que a consciência vai sendo desenvolvida, as motivações mudam, a criança reinterpreta suas ações anteriores, surge uma nova atividade principal e, com ela, um novo estágio de desenvolvimento (LEONTIEV, 2001).

Vygotsky (2004) entende haver quatro estágios de desenvolvimento do ser humano. No primeiro deles, ao qual chamou de “período da tenra infância”, “a criança é protegida do meio pelos adultos que realizam por ela as funções mais importantes de adaptação ao meio.” (p.291). A mãe é o primeiro meio social para a criança e o comportamento é externamente dirigido. O mundo chega à criança por intermédio de um adulto e é assim que ela o conhece. No decorrer deste estágio ela aprende a orientar e dominar seus movimentos, a andar, falar e brincar.

À fase seguinte, Vygotsky denominou “infância tardia”, e vai aproximadamente dos sete aos treze anos de idade. Qualitativamente distinta da etapa anterior, nesta a criança se relaciona mais estreita e diretamente com o meio que a circunda. Novas funções são desenvolvidas com seu ingresso na escola, atividade determinante desta faixa etária, sendo que, então, seu comportamento se complexifica. Este estágio termina com a puberdade.

A adolescência, terceiro estágio do desenvolvimento, se situa aproximadamente entre os treze e os dezoito anos e tem, por característica marcante, o conflito em relação ao meio. O adolescente apresenta elevada excitabilidade e se sente estranho, inadaptado ao meio. “Por isso essa fase é, no pleno sentido da palavra, a idade crítica.” (VIGOTSKI, 2004, p.292).

As funções intelectuais que “formam a base psicológica do processo da formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade.” (VIGOTSKI, 2005, p.72), em um processo iniciado na infância. A formação de conceitos é a função central que influencia as outras mudanças psicológicas do adolescente e sua presença indica, portanto, que

uma forma superior de atividade intelectual foi atingida. E são as exigências sociais que impõem um estágio de pensamento mais elevado, lembrando que não apenas os conteúdos do pensamento são afetados pela sociedade, mas também o modo de pensar.

A *perezhivanie* sofre, na adolescência, uma mudança qualitativa em decorrência da formação de conceitos. O adolescente adquire maior consciência de si e do meio, bem como uma maior percepção e compreensão das múltiplas interrelações que compõem a realidade social. Torna-se mais reflexivo e introspectivo, e passa a perceber, experimentar e se apropriar dos próprios processos mentais de uma nova maneira. A consciência de si e a influência do ambiente e das relações sociais, aliada ao novo modo de apropriação dos processos internos, moldam sua personalidade. Por um lado, o adolescente tem necessidade de desenvolver sua personalidade, de voltar-se para seu próprio *eu* em introspecção e reflexão (individual/interno); por outro, tem necessidade de pertencimento, de participar de construções coletivas dialógicas (social/externo) (MAHN, 2003).

A última etapa do desenvolvimento é a idade adulta, na qual o sujeito continua se modificando, desenvolvendo e aprendendo, mas já atingiu a maturidade biológica. Cabe ressaltar que não se “pula” repentinamente de uma etapa do desenvolvimento à seguinte; há, entre cada uma delas, segundo o autor russo, um período de transição, normalmente um momento crítico.

Wallon, autor que conheceu o trabalho de Vygotsky e desenvolveu uma teoria do desenvolvimento humano igualmente apoiada no materialismo histórico, estabeleceu estágios que, de certa forma, explicam com mais detalhes e profundidade o desenvolvimento infantil e vêm a complementar a caracterização feita pelo autor russo. Sobre a adolescência, diz ele, as exigências da personalidade adquirem maior importância e tornam-se o foco do sujeito. O adolescente, com maior capacidade de raciocínio e combinação mental e material, quer descobrir a razão de ser das coisas e das pessoas, interessa-se por questões sociais, assume novas responsabilidades na família e, simultaneamente, torna-se mais passional, julga-se pensador ou artista; cria muitas experiências imaginárias, por meio das quais testa sua própria personalidade (WALLON, 1975).

De acordo com Wallon, ao se expressar é comum que o adolescente o faça em alta voz, entre risadas e brincadeiras, usando todo seu corpo em movimentos um pouco desarmonizados. O crescimento físico é rápido neste momento da vida e o jovem leva um certo tempo para se adaptar ao seu novo tamanho e formas; o espelho é visitado constantemente e aumenta a preocupação

com a aparência. O pensamento volta-se para si próprio no processo de readaptação ao novo corpo e à construção de sua identidade (DÉR; FERRARI, 2000).

É somente nessa fase, na adolescência, que o sujeito se torna consciente de poder ser artista, entendido como aquele que faz arte para expressar e comunicar algo. Antes da adolescência, a criança não tem consciência de ser ou poder ser um artista. O fazer arte infantil relaciona-se à diversão, à autoexpressão e à criação. O trabalho com atividades e habilidades artísticas e estéticas, tão fundamentais para o desenvolvimento, principia quando a criança ainda é pequena, mas o verdadeiro sentido e significado da arte parecem somente ser compreendidos a partir da adolescência.

Ainda que muitos autores tenham concebido estágios de desenvolvimento, as passagens de um estágio a outro depende de o sujeito ter atingido o anterior. Como, então, ocorre o desenvolvimento dentro de um estágio? Para Vygotsky (1989), o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem. Na vida, toda pessoa humana aprende. Aprende a andar, a falar, a se vestir, a comer com garfo ou *rashi*, dependendo da cultura, e mais um milhão de coisas. O processo de ensino/aprendizagem ao qual se chamou “educação” ocorre em todos os lugares e tempos, pois, como já foi dito, o ser humano aprende na interação social: vendo, ouvindo, imitando, sentindo, pensando, desafiando e sendo desafiada, a pessoa é motivada a aprender e a se desenvolver. É no processo dialético, nas contradições do mundo, que o sujeito constrói a si e ao seu conhecimento.

As contradições entre as explicações e conhecimentos que o sujeito tem sobre os fenômenos e objetos só podem aparecer na experiência. Seja porque a mãe, um amigo ou um professor apresentam uma nova visão dos fatos, seja porque novas evidências são percebidas pelo sujeito no próprio fenômeno; enfim, é em um processo dialético que o conhecimento existente pode ser reestruturado e as funções psicológicas desenvolvidas. Não é possível haver saltos no desenvolvimento, é preciso percorrer caminhos, os quais passam por e reúnem o desenvolvimento afetivo, motor, biológico e cognitivo. E mais uma vez: a ação da experiência em qualquer meio depende do impacto afetivo do meio e da experiência no sujeito (VYGOTSKY, 1994b).

Lompscher (2000), importante representante da teoria da atividade, destaca o papel da *motivação* no desenvolvimento. O ser humano garante sua subsistência e seu desenvolvimento por meio da atividade, a qual é constantemente afetada por ações e reações do meio natural e

social. Por meio da atividade, que é psicologicamente regulada e objetivamente orientada, e realizada por um conjunto de ações que envolvem determinadas operações, o homem satisfaz e cria novas necessidades materiais e culturais; e, ao mesmo tempo, modifica-se e torna-se consciente através dela. Porque as necessidades devem ser satisfeitas por determinados objetos (materiais, pessoas, situações), estes passam a ser conhecidos pelo sujeito na interação com o mundo. Os objetos representados cognitivamente e que satisfazem determinada necessidade tornam-se emocionalmente significativos para o sujeito e, assim, tornam-se a motivação de uma atividade objetivamente orientada. Para o autor, a motivação de uma atividade não é apenas seu aspecto energético e dinâmico. Ela é a unidade entre a cognição e a emoção (LEONTJEW²⁰, 1979 *apud* LOMPSCHER, 2000).

O motivo é estabelecido no próprio processo da atividade e pode corresponder a algum componente estrutural da mesma: um par, os meios e condições, o curso que toma, suas consequências ou o próprio sujeito. Lompscher (2000) explica que a atividade humana é movida por muitos motivos simultaneamente, os quais podem diferir em grau de importância para o sujeito, e que podem mesmo ser conflitantes entre si. Há motivos que dão um sentido significativo pessoal à atividade, estabelecendo a posição da atividade em relação à sua relevância para um indivíduo.

Os motivos dão origem aos objetivos, os quais determinam as ações necessárias para atingi-los. É possível que, em uma atividade, o objetivo venha a tornar-se o motivo ou que coincida com ele, mas, a característica usual é que haja distinção entre ambos. A valoração pessoal sobre o fracasso ou o sucesso no alcance de um objetivo depende da relação deste com o motivo, o que corresponde a diferenças emocionais em relação ao objetivo (LOMPSCHER, 2000).

A atividade mais importante da criança em idade escolar é exatamente a escola. O ingresso na escola exerce intensa modificação no psiquismo infantil e representa, para a criança, um enorme passo em direção à vida adulta. As pessoas com as quais lá se relaciona tornam-se próximas e importantes para ela, e seus sucessos e fracassos farão parte da construção de seu futuro (LEONTIEV, 2001).

²⁰ LEONTJEW, Alexej N. **Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit**. Berlim: Volk und Wissen, 1979.

Vygotsky (1989) explica que as aprendizagens realizadas na escola são diferentes daquelas que a criança conquistou anteriormente, pois dizem respeito aos fundamentos do conhecimento científico, e exigem da criança o desenvolvimento de funções psicológicas novas e complexas. Para o autor, aprendizagem e desenvolvimento influenciam-se mutuamente. Uma das críticas que faz à escola refere-se ao fato desta, muitas vezes, somente apresentar à criança aprendizagens correlatas ao seu nível de desenvolvimento.

Esta crítica tem relação direta com um dos principais conceitos vygotskyanos é o de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Segundo o autor, o que a criança consegue realizar sozinha, sem a ajuda de um adulto ou de outra criança, indica o *nível de desenvolvimento real* (NDR) em que ela se encontra. Este é o nível das funções mentais já desenvolvidas na criança. Porém, se o ensino se baseia apenas no que a criança já desenvolveu, de que maneira estimula o que ela pode vir a desenvolver? Se a criança consegue resolver um problema ou realizar uma atividade seguindo instruções ou pistas, com o auxílio de um adulto ou em colaboração com um colega, isso revela o possível curso de sua aprendizagem, o *nível de desenvolvimento potencial* (NDP), ou seja, o nível que a criança irá alcançar em breve.

A diferença entre o nível real e o nível potencial indica a ZDP, que é a área de atuação do professor, ou de alguém mais experiente em uma determinada tarefa. A ZDP, segundo Vygotsky (1989, p 97), “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação”. Conhecendo as funções em estado embrionário, como diz o autor, pode-se antecipar o que uma criança poderá atingir e preparar atividades que impulsionem este processo. Uma organização adequada da aprendizagem pelo professor “resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários outros processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.” (VYGOTSKY, 1989, p.101).

O autor aponta que uma das atividades da criança que cria ZDPs é a brincadeira, em especial os jogos de *faz-de-conta*, pois no brincar a criança assume um comportamento para adiante de sua idade, de seu desenvolvimento real. Ao representar papéis na brincadeira, ela age como se fosse outra pessoa, geralmente mais velha, o que implica a assunção de determinadas regras de comportamento. Vygotsky (1989) diz que as tendências do desenvolvimento encontram-se de forma condensada no brinquedo, o que o torna fonte de inestimável valor.

A criança pequena, ao brincar, imita e tenta reproduzir a realidade. A situação é imaginária, mas há prevalência da memória na realização das ações. Ainda incapaz de

compreender bem as regras em um jogo, ela segue as regras de comportamento dos adultos que imita. À medida que a criança se desenvolve, passa a ter um objetivo para o brinquedo, o que determina sua atitude afetiva em relação a ele e lhe permite subordinar-se às regras da brincadeira. Quanto maiores exigências impõem as regras, maior atenção e controle assume a criança. O brinquedo conduz a formas complexas e mediadas de pensamento e volição.

Em um sentido, no brinquedo a criança é livre para determinar suas próprias ações. No entanto, em outro sentido, é uma liberdade ilusória, pois suas ações são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles. [...] Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. [...] para uma criança com menos de três anos de idade o brinquedo é um jogo sério, assim como o é para um adolescente, embora, é claro, num sentido diferente da palavra. (VYGOTSKY, 1989, p.118).

Apesar de, no texto acima, o autor discorrer sobre o brinquedo de faz-de-conta próprio da idade pré-escolar, pode-se entender, com base em suas ideias, que as atividades dramáticas e teatrais são estimuladoras de desenvolvimento também entre as crianças maiores e os adolescentes. Nessas etapas, passa-se a compreender regras e a submeter-se, cada vez mais, de maneira voluntária a elas. Para tanto são desenvolvidos novos comportamentos, inclusive novas formas de pensar, no intuito de satisfazer as novas necessidades.

Vygotsky (1934) afirma que o teatro é a atividade artística que mais se relaciona com a brincadeira. Em um contexto teatral, ao representar uma personagem, é preciso colocar-se em seu lugar e agir segundo seu suposto comportamento, ou seja, fazer de conta que se é outra pessoa. O adolescente não deseja brincar de faz-de-conta de maneira espontânea como as crianças menores, mas se interessa em participar em atividades teatrais.

Estes fatos vêm ao encontro dos motivos pelos quais se optou trabalhar com a arte teatral neste estudo. Relembrando a afirmação de Schiller (1795/1990) citada anteriormente, o homem só é homem quando joga/brinca. Jogar/brincar é uma atividade que jamais deveria ser abandonada pelo ser humano, e na realidade nunca é. Talvez o artista ator simplesmente compreenda a seriedade e a importância da brincadeira de faz-de-conta. Entende-se como fundamental proporcionar a crianças e adolescentes a oportunidade de trabalharem com a dramatização na instituição escolar.

As possibilidades proporcionadas pelas atividades teatrais são explicadas por Vygotsky (1934): o teatro, por se basear em ações realizadas pelo indivíduo, une a criação artística às

experiências pessoais. O que é vivido pelo aluno torna-se material para suas dramatizações; pela sua intuição e imaginação, cria as situações e os ambientes de que necessita para experimentar seus impulsos emocionais; ao pensá-las e senti-las, ao expressá-las em ações e palavras, pode conhecer, aprender e se desenvolver.

2.2.1 Funções psicológicas cognitivas

Entende-se por funções psicológicas cognitivas os recursos internos (mentais) mobilizados pelo sujeito no conhecimento do mundo. Entre tais funções normalmente se aponta a memória, a atenção, o pensamento verbal, a percepção, a linguagem e a imaginação. Adota-se para o presente estudo esta divisão porque o próprio Vygotsky (2004) abordou cada uma destas funções separadamente. Esclareceu, entretanto, que tal divisão só pode ser feita para fins de estudo, já que não é possível isolá-las no complexo processo do sistema de funções psicológicas. As funções cognitivas não podem ser separadas nem entre si, nem da afetividade em termos de “funcionamento”. Todas estão em constante interação, interrelação e interdependência, compondo uma unidade. Por exemplo, se há um motivo (afetivo) que pode ser despertado por uma ideia ou sensação (percepção) para concentrar-se (atenção) em um fato, pensamento ou emoção e recordar (memória), a recordação está inserida em um processo de pensamento (verbal ou imagético) que provavelmente fará associações diversas (imaginação, fantasia) e poderá ser comunicado (linguagem, motricidade) a outrem (afetivo, social, cultural). Tudo isto pode ocorrer em um intervalo menor ou maior de tempo.

“[...] a atividade da imaginação, inclusive quando opera com imagens anteriores, é condicionada psiquicamente de modo distinto da atividade da memória.” (VIGOTSKI, 1998, p.108). A diferença consiste nos motivos, ou seja, na relação afetiva que provoca a imaginação, a fantasia. Cabe lembrar que a fantasia é o fundamento da arte (VIGOTSKI, 1998, p.113).

Entende-se, portanto, que as funções cognitivas não são as únicas que permitem ao sujeito conhecer a realidade. A afetividade também participa ativamente desse processo. A adolescência, sendo a etapa do desenvolvimento que antecede a vida adulta, é um momento de consolidação da personalidade, para a qual a afetividade, em especial o desenvolvimento dos interesses, tem papel fundamental. Para melhor entender o lugar da afetividade e dos interesses no desenvolvimento do adolescente, expõe-se, a seguir, dois textos de Vygotsky a esse respeito.

2.2.2 Funções psicológicas afetivas

Vygotsky dirigiu sua maior atenção aos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entre seus escritos encontram-se, comparativamente, poucos dirigidos exclusivamente à afetividade, talvez pelo fato de que o autor entendia os processos psíquicos como uma unidade complexa, um sistema de funções interrelacionadas e interdependentes, sendo os aspectos afetivos considerados em sua inseparabilidade de outros. Um dos textos exclusivamente dirigidos às emoções é “As emoções e seu desenvolvimento na infância”, que, no Brasil, foi inserido no livro “O desenvolvimento psicológico na infância” (VIGOTSKI, 1998). Ainda que o texto não esclareça completamente como as emoções se desenvolvem, traz importantes ideias do autor em relação ao papel das emoções no desenvolvimento humano. O autor chega a afirmar que há emoções e sentimentos diretamente entrelaçados nos processos de pensamento: as emoções superiores – “parte inalienável do processo integral dos raciocínios” (VIGOTSKI, 1998, p.85).

Assim, partindo-se das proposições do autor, entende-se que a afetividade não pode ser isolada das demais dimensões do ser, sejam estas psicológicas ou físicas. Vygotsky critica teorias que separam emoção e consciência, lembrando que há “estreitíssima relação e dependência entre o desenvolvimento das emoções e o de outros aspectos da vida psíquica do homem.” (VIGOTSKI, 1998, p.95). O autor tece mesmo uma crítica a Darwin – apesar de se basear na teoria evolucionista do naturalista inglês –, por sugerir que as emoções, ao serem resquícios animais no homem decorrentes do processo evolutivo, seriam desnecessárias à vida humana e tenderiam a desaparecer no futuro. Mas as reações emocionais “continuam vivas e se revelam [...] sensações tão importantes, tão consideráveis, que são as que estão mais próximas do núcleo da personalidade.” (VIGOTSKI, 1998, p.84).

Vygotsky aceita algumas das concepções (apesar de não concordar com muitas outras) de Charlotte Bühler, psicóloga alemã que realizou pesquisas sobre desenvolvimento do comportamento infantil. Segundo tais ideias, há três etapas em relação ao lugar da afetividade (prazer) na atividade de jogo/brincadeira. Na primeira o prazer está no final (*Endlust*), isto é, se encontra no produto da atividade; o segundo estágio é o do prazer funcional (*Funktionslust*), no qual o prazer se encontra no processo de realização da atividade; finalmente, no terceiro, a atividade torna-se intelectual e a criança antecipa o prazer da sua realização (*Vorlust*), o que se configura como a própria motivação para a atividade. Para Vygotsky, os processos que se

desenrolam do *Endlust* ao *Vorlust* são apenas uma ínfima parcela de todas as possibilidades e diversidade da vida emocional, “diversidade que constitui o conteúdo real do desenvolvimento da vida emocional da criança” (VIGOTSKI, 1998, p.99).

Assim, não só o autor entende que há estreita relação entre as emoções e os outros processos mentais, como as próprias emoções têm uma diversidade psíquica. Se as emoções fossem apenas biologicamente úteis, como explicar por que a preocupação atrapalha o pensamento ou por que quando se está transtornado não se consegue agir coerentemente?

[...] porque quando estamos muito *afetados* por algo somos incapazes de nos dar conta de nosso comportamento, controlar nossos atos, em outras palavras, porque os movimentos agudos dos processos emocionais originam tais mudanças na consciência que relegam a um segundo plano o desenvolvimento de toda uma série de funções, que asseguram a vida normal da consciência. [...] se o significado funcional mais importante das emoções se reduz a sua utilidade biológica, como explicar que o mundo das emoções humanas, que se diversificam cada vez mais a cada novo passo dado pelo homem no seu desenvolvimento histórico, produz não só alterações na vida psíquica a que se refere Freud, mas toda a diversidade de conteúdo da vida psíquica do homem (que se manifesta pelo menos na arte)? Por que cada passo do desenvolvimento humano provoca a atuação desses processos “biológicos”, por que as vivências intelectuais do homem se refletem em forma de fortes sensações emocionais, por que, finalmente, diz Claparède, *cada guinada importante no destino da criança e do homem está tão impregnada de elementos emocionais*? (VIGOTSKI, 1998, p.101, grifo nosso).

O autor admite que as reações emocionais participam de uma complexa dinâmica dentro de outros processos psíquicos. Nesse sentido, todas as funções psicológicas, de uma ou outra forma, têm a participação da afetividade em seus processos. No processo de desenvolvimento da emocionalidade, a variação de posição desta função psíquica dentro do sistema determina seu significado nesse processo.

O que, então, se entende por processos afetivos? Considera-se, no presente trabalho, que afetividade implica em tudo o que *afeta* o sujeito psicologicamente (LOOS; SANT’ANA; CEBULSKI, 2010), podendo produzir alterações internas, como mudança na direção do pensamento e da ação, por exemplo. Os afetos podem também acarretar alterações físicas, compreendidas em emoções, sentimentos, sensações, humores, paixões, que permeiam e movem os pensamentos e ações humanos. A afetividade, portanto, está presente em todos os processos intrapsíquicos humanos, bem como nos interpssíquicos. Na interação entre o sujeito/interior e o

mundo/exterior, o sujeito é constantemente afetado, podendo ser ou não geradas reações emocionais internas, que podem ou não ser externalizadas.

Para este estudo importa, sobretudo, compreender a dinâmica, a interrelação entre as funções psicológicas afetivas e aquelas cognitivas mobilizadas e desenvolvidas entre as idades de 12 e 14 anos. Para tanto, recorre-se, a seguir, a outro texto de Vygotsky.

2.2.3 A adolescência e o desenvolvimento dos interesses

No texto “Desenvolvimento de interesses na fase de transição” (VYGOTSKY, 1931/1998), o autor apresenta a importância e aponta a trajetória básica do desenvolvimento dos interesses no período intermediário entre a infância tardia e a adolescência²¹. Esse período refere-se ao início da adolescência, pode-se dizer à pré-adolescência, e representa o momento de crise no qual ocorre a “passagem” de um estágio de desenvolvimento a outro e, como consequência, o surgimento de novos interesses. Vygotsky (1931/1998) compara o processo de desenvolvimento dos interesses com a lagarta que se transforma em pupa e depois em borboleta: para que o próximo possa existir, o anterior tem de morrer. A cada passagem a uma próxima etapa do desenvolvimento, morrem os interesses da anterior e passam a haver outros, novos e distintos. Assim, a própria personalidade é reorganizada.

O autor afirma que há diferentes fases tanto na idade de transição como na adolescência. A idade de transição não é estática, não é determinada por características fixas, imutáveis. As mudanças que ocorrem nos interesses nesta idade têm por base as transformações orgânicas por que passa o adolescente. Surgem novas necessidades, tendências e estímulos junto às mudanças decorrentes da maturação biológica. A idade de transição tem, portanto, dois momentos: o primeiro, quando “morrem” os interesses da fase anterior, é negativo (involução dos interesses), é o momento de crise, de rejeição e rebeldia; o adolescente tem mudanças súbitas de humor, apresenta certa irritabilidade e alta excitabilidade, protesta e se rebela contra a autoridade, parece não se interessar por nada e pode ter uma queda no rendimento acadêmico. Ocorre uma desorientação temporária quando, simultaneamente, interesses morrem e surgem novos traços a serem desenvolvidos, bem como uma divergência entre o adolescente e o ambiente, uma maior separação entre o “eu” e o mundo. Nas meninas, essa fase “negativa” ocorre por volta dos 13

²¹ Para este trabalho, será sempre usado o termo “adolescente”, adotado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que compreende o período dos 12 aos 18 anos, para se dirigir aos sujeitos da pesquisa. Vygotsky considera o período entre 12 e 14 anos a idade de transição, e a adolescência o período que vai dos 14 aos 18 anos.

anos, enquanto nos meninos tende a ser aos 15/16. Essa fase não é longa. O segundo momento caracteriza o período de maturação das novas bases biológicas, o qual acompanha o desenvolvimento de novos interesses; este momento é de afirmação, de criatividade, de produção.

Os interesses representam o motor que impulsiona o restante da vida psíquica, ou seja, o componente afetivo absolutamente necessário sobre o qual são desenvolvidos o pensamento, os conhecimentos e as habilidades de um indivíduo e/ou de um grupo. É preciso lembrar que o adolescente não é apenas um ser biológico e natural, mas também histórico e social:

[...] no processo de desenvolvimento interno e reconstrução da personalidade, eles mesmos reconstroem as formas das tendências, levando-as a um nível mais alto e convertendo-as em interesses humanos, e eles mesmos se tornam fatores componentes internos na personalidade. Ideias que rodeiam o adolescente e estão presentes no início de sua maturação externamente a ele se tornam sua propriedade interna, uma inalienável parte de sua personalidade. (VYGOTSKY, 1931/1998, p.23, tradução nossa²²).

Há duas razões básicas para se tratar dos interesses do adolescente neste estudo. A primeira relaciona-se ao fato de que os interesses têm forte tonalidade afetiva. Um interesse é algo que afeta, toca, move de forma diferente, mais forte. Assim, se o desenvolvimento em grande parte se apóia neste motor, é preciso compreender a afetividade do adolescente para melhor compreendê-lo e melhor organizar os processos de ensino-aprendizagem. A segunda, é que a escola tem por função estimular, auxiliar e orientar o desenvolvimento dos interesses, a fim de que o adolescente se torne um adulto saudável e ativo na sociedade. Interesses distintos movem os sujeitos a pensarem e a agirem em direções distintas, e a formação de interesses, na idade crítica, é tão importante quanto a formação de hábitos, pois eles “exercem o papel de meio uma vez que toda motivação para atividade e para a aquisição de hábitos e conhecimento baseia-se no interesse.” (VYGOTSKY, 1931/1998, p.24, tradução nossa²³).

Em seu processo de desenvolvimento, o adolescente passa por profundas alterações físicas que também interferem no desenvolvimento das funções psicológicas. É fundamental compreender os processos que ocorrem na mente e no corpo do adolescente, compreender as

²² Texto de origem (transliteração e tradução em inglês do original russo): “[...] in the process of internal development and reconstruction of the personality, themselves reconstruct the very forms of the tendencies, carrying them to a higher level and converting them into human interests, and themselves become internal component factors in the personality. Ideas surrounding the adolescent and present at the beginning of his maturation outside him become his internal property, an inalienable part of his personality”.

²³ Texto de origem (transliteração e tradução em inglês do original russo): “[...] interests play the role of means since all motivation for activity and for acquiring habits and knowledge is based on interest.”

bases de seu comportamento, de maneira a dar o devido suporte e promover situações em que possa se desenvolver satisfatoriamente. A educação escolarizada detém um papel central no desenvolvimento do adolescente e é sobre a escola que se tratará a seguir.

2.2.4 A escola como promotora do desenvolvimento humano

Daí tornar-se compreensível a natureza criadora do processo educativo, orientada não para o simples cultivo dos dados naturais, mas para a *criação de uma vida humana “acima da natural” e “supranatural”*. (VIGOTSKI, 2004, p.458, grifo nosso).

A escola é uma instituição educativa formal criada pela sociedade que influi grandemente no desenvolvimento de crianças, jovens e adultos. Dentre os principais objetivos da escola estão a formação e a socialização dos sujeitos, a socialização do conhecimento sistematizado, a difusão da cultura²⁴ e do pensamento científico (SAVIANI, 1992), o desenvolvimento da compreensão dos caminhos de produção da ciência e da capacidade de produzir ciência, e o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de reflexão (KUENZER, 2000).

Todos os objetivos citados acima se dirigem a indivíduos muito diferentes, com personalidades e vidas próprias, sujeitos que existem em um corpo que age, pensa e sente. Apesar disso, pouco tem a escola se ocupado do corpo, dos sentimentos ou das emoções de alunos e professores, dimensões estas que integram o humano como tal. As experiências do sujeito no mundo são vivenciadas em seu próprio corpo. É o seu cérebro, são suas células nervosas, que entram em ação no reconhecimento do mundo, que identificam os elementos da percepção e, sobre eles, tece pensamentos. É o corpo que toca os diferentes materiais, sente o frio ou o quente, o úmido ou o seco, o áspero ou o macio. É o corpo que se fatiga na aplicação em conhecer. É em seu próprio corpo que o indivíduo sente alegria ou tristeza, medo ou ousadia, ansiedade, bem-estar, dor e prazer, amor ou ódio. E é nele que um indivíduo cresce e se desenvolve, experimenta, sente e raciocina, modifica-se ao longo da vida e envelhece permanecendo, contudo, o mesmo. O corpo produz e sofre alterações de acordo com o modo e a intensidade com que é afetado em seu relacionamento com o meio; ele é ativo no reconhecimento do mundo e isso é um todo único a

²⁴ O termo cultura é usado com significados diversos. Para este trabalho toma-se a seguinte definição: “Essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo.” (FORQUIN, Jean-Claude. Currículo e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Trad: Guacira L. Lauro. Porto Alegre: Artes médicas, p.12).

ser considerado ao se pensar os processos de ensino-aprendizagem. O corpo, os pensamentos e as emoções que se passam nele são todos parte de um mesmo *indivíduo*, que, como o próprio significado da palavra atesta, é *indivisível*. E é a pessoa inteira que se desenvolve em seu todo; a pessoa inteira é afetada pelo e no processo educativo.

A finalidade da educação formal, sob o ponto de vista de Vygotsky (2004), é criar situações nas quais o indivíduo possa, na interação com outras crianças e adultos, agir sobre o meio para desenvolver sua inteligência, sua autonomia, sua personalidade, sua afetividade, ou seja, desenvolver-se em sua unidade/totalidade. Para Vygotsky, o desenvolvimento geral humano se relaciona ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos indivíduos. O papel do professor é organizar e intermediar a relação do aluno com o meio social, preparando e orientando as experiências às quais se expõe o aluno. O objetivo da escola, diz ainda, “não é inocular méritos escolares especiais, seja de que espécie for, mas comunicar habilidades e hábitos para a vida, que a iniciação à vida é nosso objetivo final.” (VIGOTSKI, 2004, p.68). E sempre aspirando a uma vida excelente, completa o autor.

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. [...] Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital. (VIGOTSKI, 2004, p.456).

Atente-se para a questão do trabalho criador do professor. Não há fórmulas prontas para a vida, como não há nos processos de ensino ou de aprendizagem. Ensino e aprendizagem são processos nos quais todos os sujeitos criam e recriam sujeitos e objetos, o que implica pensar sobre as coisas que existem no mundo. Não é treinamento. Treinamento seria o ato de tornar alguém apto a responder a uma pergunta com uma resposta pronta, decorada, fechada. E um treino não afeta o desenvolvimento global, diz o autor.

Outros teóricos concordam com a posição de Vygotsky em relação à escola. Dessen e Polônia (2007), fundamentadas na teoria ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner, indicam que o papel da instituição escolar é preparar alunos, pais e professores para a vida e para a superação dos problemas de um mundo cheio de conflitos e em constante transformação. Tal preparação contribui para os processos de desenvolvimento individual e social. Conflitos sempre existem, em diferentes níveis. Viver é conviver com o conflito, inclusive consigo mesmo. Um

conflito é um entrelaçamento de aspectos sociais, afetivos e cognitivos, e é tão importante no desenvolvimento justamente porque impulsiona o sujeito a buscar sua resolução.

Pellanda (2008), complementando esta ideia, chama a atenção para a ênfase dos sistemas educacionais de todo o mundo em reforçar o formalismo na educação “separando-a” da vida, em afastar a emoção e a intuição da construção do conhecimento, em uma cultura que nega a subjetividade da ciência. A fragmentação com que trabalha a escola desconsidera o aprendiz em sua subjetividade, o que lhe traz sofrimento, impede seu desenvolvimento adequado e, conseqüentemente, provoca doenças. Segundo resultados parciais da pesquisa de Pellanda, o sofrimento dos escolares se relaciona à falta de sentido dos conteúdos, à falta de relação com a vida, à ausência de prazer e à presença do medo, o não direito à palavra, à falta de amor, ao não ser visto, reconhecido. A autora completa o quadro citando Maturana: “Se a situação os nega, então aprendem esse viver, no qual são negados.” (MATURANA²⁵, 1995 *apud* PELLANDA, 2008).

A educação escolarizada é uma das instituições sociais mais ativas na formação humana. Sua colaboração no processo de crescimento humano implica em propiciar o desenvolvimento da pessoa integralmente de maneira que ela se torne apta a participar ativamente na sociedade, criando, se relacionando, conhecendo, pensando, sentindo, construindo sua felicidade e contribuindo para a dos demais. Contudo, a escola tem trabalhado prioritariamente (ou quase somente) os aspectos cognitivos de seus alunos. Atenção e memória parecem ser os focos centrais da educação escolarizada. Realmente, para guardar a quantidade de conteúdos com os quais escola deseja preencher as mentes supostamente vazias dos alunos são necessárias muita memória e atenção. Porém, como mesmo estes processos são trabalhados pela escola de forma parcial e artificialmente racionalizada, a maior parte dos conteúdos que a escola desejaria que fossem guardados não o é.

A escola tem sim, por compromisso, transmitir o conhecimento acumulado da sociedade, mas a finalidade é que o educando utilize esse conhecimento para atuar na sociedade como sujeito ativo, não passivo, participante das transformações de si e do meio. Por isso, diz Vygotsky (2004), é um erro acreditar que o aluno deve ser passivo diante dos ensinamentos do professor, pois “[...] o conhecimento que não passou pela experiência pessoal não é conhecimento coisa

²⁵ MATURANA, H. La educación: un ejercicio de humanidad. **Revista de Educación**. Santiago, nº 228, Set/1995.

nenhuma.” (p.65). O meio educativo deve ser então preparado, organizado de modo que o aluno possa desenvolver as habilidades pretendidas.

Então, pergunta-se: a maneira como a escola tem trabalhado promove realmente o máximo desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas? E a afetividade, qual seu lugar e papel na escola? Arrisca-se afirmar que o aspecto afetivo é pouco considerado; contudo, a aprendizagem e o desenvolvimento relacionam-se intimamente aos estados afetivos do indivíduo e do grupo.

Educar, diz Vygosty (2004), é mudar. A ação educativa age sobre corpo, mente e sentimentos do educando de modo que este se transforme, à medida que amadurece, em um adulto. Formação, como analisa Medeiros (2005), implica *dar uma forma*, aquela que a sociedade acredita ser a melhor para ela e para os sujeitos. Então, entre os objetivos da educação encontra-se o mudar de uma forma para outra, considerada mais desejável que a primeira. Para Schiller (1795/1990) é pela educação, particularmente pela educação estética – a educação dos sentidos, educação para a sensibilidade – que se tira o ser humano do estado de barbárie, criando-se nele uma nova natureza, diferente daquela em que o ser se encontra apenas sujeito dos seus instintos.

O grande problema da educação hoje é que essa forma desejável exclui o que não seja “razão”.

2.2.5 Por uma formação humana integrada e integral

Referimo-nos à relação entre intelecto e afeto. A sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de ‘pensamentos que pensam a si próprios’, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. (VIGOTSKI, 2005, p.9).

Eternamente acorrentado a um pequeno fragmento do todo, o homem só pode formar-se enquanto fragmento; ouvindo eternamente o mesmo ruído da roda que ele aciona, não desenvolve a harmonia de seu ser e, em lugar de imprimir a humanidade em sua natureza, torna-se mera reprodução de sua ocupação, de sua ciência. [...] A letra morta substitui o entendimento vivo, a memória bem treinada é guia mais seguro que gênio e sensibilidade. (SCHILLER, 1795/ 1990, p.41)

No mundo ocidental, por séculos tem-se pensado na emoção como uma resposta imprevisível aos acontecimentos da vida, incompatível com o juízo inteligente; já a razão, o

pensamento racional, é vista como superior, própria de seres inteligentes e a “domadora” da emoção. Segundo tais crenças, as decisões e conhecimentos baseados na emoção seriam impulsivos, não confiáveis, enquanto que aqueles fundamentados na razão seriam sólidos, corretos e justos. O ato do pensamento seria uma atividade voluntária do indivíduo dirigida pela mente, capaz de planejar e controlar suas ações, enquanto a emoção seria uma reação ilógica e animalesca (LAZARUS; LAZARUS, 1994)²⁶.

Este modo de entender a razão e a emoção é uma herança cultural que remonta à Grécia antiga e foi enfatizada pela Igreja Católica na Idade Média. A emoção deveria ser subjugada pela razão e pela vontade. Razão e emoção seriam dois opostos da existência humana e, por isso, a emoção deveria ser reprimida por ser fonte de irracionalidade. Houve, entretanto, também períodos da história em que a emoção foi enaltecida, como no período do Romantismo (LAZARUS; LAZARUS, 1994).

A ciência moderna deu novo impulso à valorização da razão ao criar novas expectativas de que o conhecimento racional a respeito de todas as coisas do universo melhoraria a vida dos seres humanos sobre a Terra e o domínio do homem sobre a natureza, o que não se concretizou. O desenvolvimento científico e tecnológico, pretensamente neutro, racional, não-emocional, transformou as sociedades tanto para o bem como para o mal. Problemas ambientais irreversíveis, por exemplo, foram gerados nesse processo, já que a relação homem-natureza perdeu seu aspecto afetivo, sucumbido pela razão capitalista.

Nos últimos anos, tanto a neurociência como a ciência cognitiva incluíram as emoções nas pesquisas e tem-se buscado derrubar a cisão entre a razão e a emoção. Resultados de pesquisa diversas revelam que emoção e razão estão integradas nos processos de raciocínio e de tomada de decisões. Pessoas que sofreram danos neurológicos em determinadas áreas do cérebro e que perderam a capacidade de sentir certas emoções perderam também a capacidade de tomar decisões racionais. Assim, a razão não se comprova superior à emoção, pois precisa dela para operar com eficiência.

²⁶ Richard Lazarus iniciou suas pesquisas com base na perspectiva comportamentalista, mas com o tempo passou a ver no desenvolvimento humano uma íntima relação entre o afeto e a cognição, a emoção e o pensamento, como dimensões inseparáveis. Passou a recusar explicações reducionistas para o comportamento humano. Este princípio corrobora as ideias de Vygotsky. Ainda que Lazarus defenda uma teoria diferente para explicar o desenvolvimento humano, seu pensamento foi citado apenas para dar suporte às concepções sobre as emoções e a afetividade humanas apresentadas neste trabalho.

Lazarus e Lazarus (1994) citam Dreikurs para dar uma ideia do que seria uma pessoa sem emoções:

Nós podemos facilmente descobrir o propósito das emoções quando tentamos visualizar uma pessoa que não tem emoções. Sua habilidade de pensamento poderia provê-la com muita informação. Ela poderia concluir o que deveria fazer, mas jamais teria certeza sobre o certo e o errado em uma situação complicada. Ela não seria capaz de tomar uma posição definida, de agir com eficácia, com convicção, porque completa objetividade não induz a ações eficazes. Isto requer uma forte inclinação pessoal, a eliminação de certos fatores que podem logicamente contradizer fatores conflitantes. Tal pessoa seria fria, quase inumana. Ela não poderia experimentar nenhuma associação que a faria inclinada e unilateral em suas perspectivas. Ela não poderia querer muito alguma coisa e não poderia ir atrás dela. Em suma, ela seria completamente inefetiva como ser humano. (DREIKURS²⁷, 1967 *apud* LAZARUS; LAZARUS, 1999, p.204, tradução nossa²⁸).

Damásio²⁹ (1999), neurologista que pesquisa as bases neurológicas do comportamento, traz algumas considerações importantes sobre a emoção. O autor explica que, com as pesquisas sobre o cérebro, descobriu-se que as emoções participam do processo de homeostase do organismo. Em termos funcionais, as emoções tomam parte na regulação homeostática do organismo para evitar a perda da integridade do ser e para dar suporte à fonte de energia, à proteção e ao sexo. Emoções não são exclusivamente humanas; elas provêm ao organismo comportamentos orientados para a sobrevivência e são inseparáveis das relações prazer/dor, aproximação/afastamento, recompensa/punição, vantagem/desvantagem. As emoções humanas,

²⁷ DREIKURS, R. **Psychodynamics and counselling**. Chicago: Adler school of Professional Psychology, 1967.

²⁸ Texto original: “We may easily discover the purpose of emotions when we try to visualize a person who has no emotions. His thinking ability could provide him with much information. He could figure out what he should do, but never would he be certain as to what is right or wrong in a complicated situation. He would not be able to take a definite stand, to act with force, with conviction, because complete objectivity is not inductive to forceful actions. This requires a strong personal bias, an elimination of certain factors which logically may contradict opposing factors. Such a person would be cold, almost inhuman. He could not experience any association which would make him biased and one-sided in his perspectives. He could not want anything very much and could not go after it. In short, he would be completely ineffectual as a human being.”

²⁹ Antonio Damásio e Richard Lazarus têm pensamentos opostos a respeito do lugar da emoção no comportamento humano, tendo havido inclusive arguição científica entre ambos sobre o tema. Para Damásio, a emoção teria primazia sobre a cognição, os estados afetivos desencadeando as dimensões cognitivas, enquanto para Lazarus a cognição antecederia a emoção, havendo primeiramente uma avaliação cognitiva por parte do sujeito na situação segundo a qual seria desencadeada a emoção correspondente. Conforme já afirmado anteriormente, a intenção de trazer vários autores, mesmo que com perspectivas diferenciadas, apoia a ideia de que há hoje certo consenso sobre a importância da dimensão afetiva no desenvolvimento da vida humana. Neste trabalho não se pretende defender a primazia de qualquer das dimensões, pois se entende que estão totalmente entrelaçadas, interrelacionadas e interdependentes, como pensava Vygotsky, em sua perspectiva monista.

contudo, parecem ter peculiaridades que as diferem daquelas dos outros seres vivos, provavelmente ligadas à capacidade de abstração que desenvolvemos ao longo da vida.

Damásio (1999) aponta distinções entre emoções, sentimentos e a consciência do sentimento. Deve haver consciência do que se sente para que o sentimento exerça influência no sujeito para além do aqui e agora. Para o autor, é possível haver emoção sem que o indivíduo tenha consciência dela, como ocorre nos bebês; é o que ele denomina de *estado de emoção* e que seria o primeiro estágio no processo de desencadeamento das emoções. O segundo, o *estado de sentimento* também é inconsciente e no terceiro, o *estado de sentimento tornado consciente*, o sujeito torna-se consciente de suas emoções e sentimentos.

Até onde se tem conhecimento, apenas pessoas relacionam emoções a complexos de ideias, valores, crenças e julgamentos. Em qualquer ser capaz de sentir emoções, elas têm impacto na mente. Mas nos seres humanos, que podem ter consciência de seus sentimentos, um nível mais alto de regulação pode ser atingido.

Para Schiller (1795/1990), o “exercício unilateral das forças conduz o indivíduo inevitavelmente ao erro” (p.44) e para formar um ser pleno em sua humanidade é necessário desenvolver sua sensibilidade. Não apenas a razão, diz o autor, mas os sentidos e a intuição permitem que o conhecimento desenvolvido possa ser utilizado para a vida e também despertam o ser humano para melhorar o conhecimento (SCHILLER, 1795/1990, p.51).

Por sua vez, em Vygotsky (2004) encontra-se que as emoções, assim como o pensamento, podem evoluir de um nível inferior para outro superior, mais complexo. Conforme já exposto, o pesquisador russo atribui o desenvolvimento das funções psicológicas superiores à interação social, a qual, mediada por signos, permite ao indivíduo internalizar o que a cultura oferece. Por meio da interação social a criança tem acesso aos modos de pensar, sentir e agir correntes em seu meio, inclusive os valores, que implicam os sentimentos em relação a pessoas e objetos. A interação mesma ocorre entre pessoas, o que pressupõe afetividade nas relações.

Gonzalez Rey (2000) busca explicitar a unidade indissociável da emoção e da cognição nos trabalhos de Vygotsky, ideia dispersa nos escritos do autor russo. Quando Vygotsky fala das funções psicológicas superiores, ele o faz exatamente por entender que o aspecto emocional está entrelaçado ao cognitivo e, ainda que se tenha estudado estas funções separadamente, elas são interdependentes. O ser humano integral, traduzido em sua personalidade, se desenvolve neste entrelaçamento e na mediação das influências externas nos processos psicológicos. O autor

cubano compara os pressupostos de Vygotsky àqueles de Rubinstein: “[...] motivos externos agem através de condições internas” (RUBINSTEIN³⁰, 1967, *apud* GONZALEZ REY, 2000, tradução nossa³¹).

Bozhovich (1987), pesquisadora do grupo de Vygotsky, explica que cada função psíquica elementar, como a memória, a percepção, o pensamento, segue uma lógica própria de desenvolvimento na ontogenia, transformando-se em funções psíquicas superiores, qualitativamente novas, as quais compõem complexos sistemas que, integrados, determinam o comportamento e a atividade humanos, as interações com outras pessoas, enfim, a relação com o meio e consigo mesmo. Uma vez formadas, as funções superiores só podem ser perdidas em casos patológicos ou de senilidade. Também surgem, no processo de desenvolvimento humano, sistemas integrativos complexos com estruturas e funções particulares como a vontade, em cuja estrutura se encontram objetivos planejados pelo sujeito e funções superiores tais como a memória emocional, a imaginação e os sentimentos morais. Este sistema permite ao ser humano dirigir seu próprio comportamento.

Na primeira infância a consciência é definida pelo caráter indiferenciado e heterônomo das funções psíquicas, que dependem da percepção – memória em forma de reconhecimento, percepção em forma de impressões afetivas. As emoções do bebê duram enquanto o estímulo estiver presente no campo perceptivo. No curso do desenvolvimento a estrutura sistêmica da consciência se modifica. Neste sentido, a personalidade é também um sistema psicológico integrativo e se desenvolve de maneira própria. Segundo a autora, o sujeito de personalidade madura é aquele capaz de dirigir seu comportamento independentemente das circunstâncias imediatas, guiando-se por objetivos próprios planejados conscientemente. Esta capacidade relaciona-se à *vontade*.

Cada neoformação sistêmica inclui determinados componentes afetivos. O indivíduo é estimulado por suas crenças, por seus sentimentos morais e pelas qualidades de sua personalidade. Nas ações de um indivíduo influenciam as necessidades e os motivos. Se ambos têm a mesma força, mas o motivo tem direção oposta à necessidade, o sujeito entra em conflito e será a vontade que poderá reconduzir as ações. O desenvolvimento da personalidade não ocorre apenas com a autorregulação consciente. É importante desenvolver sistemas motivacionais que

³⁰ O texto de Gonzalez Rey cita a data, mas (aparentemente por uma falha na publicação do artigo na página eletrônica) não apresenta a referência ao texto de Rubinstein.

³¹ Texto de origem: “[...] external motives act through internal conditions”.

permitam ao indivíduo orientar o comportamento sem o constante conflito interno (BOZHOVICH, 1987).

A partir de uma perspectiva também interacionista, a teoria walloniana explica que, aliada aos determinantes biológicos, a cultura fornece os instrumentos para o desenvolvimento de habilidades intelectuais complexas (GALVÃO, 2007). Segundo Wallon, a integração de três subconjuntos funcionais – motor, afetivo e cognitivo – interdependentes e integrados, permitem a constituição da pessoa. Para este autor, então, a *pessoa* (que é o quarto domínio funcional denominado por ele) é sempre uma pessoa completa (DOURADO; PRANDINI, 2001). Assim, afetividade, cognição e motricidade são diferentes aspectos contidos em uma mesma pessoa, a qual somente se torna uma *pessoa* em função da integração desses domínios.

A afetividade é, para Wallon, o que impulsiona o sujeito à ação, não havendo, sem ela, desenvolvimento cognitivo. Ela é, portanto, um domínio funcional desenvolvido com base em fatores orgânicos e sociais, que se relaciona com estados de bem-estar e mal-estar; é um conjunto de reações que englobam a emoção, o sentimento e a paixão. A afetividade é tão importante quanto a inteligência. Almeida (2001) acredita que, embora tenham funções definidas e diferenciadas entre si, são interdependentes em seu desenvolvimento e, portanto, inseparáveis.

Tanto Wallon como Vygotsky e seus colaboradores assumem, portanto, que o desenvolvimento depende dos fatores biológicos do sujeito e sua relação com o meio. Neste sentido entende-se, com base nestes autores, que as experiências que conduzem o sujeito ao desenvolvimento tanto afetivo como cognitivo provêm do meio que o circunda e das interações sociais. Apesar de priorizarem, em suas teorias, conceitos diferentes para explicar o desenvolvimento humano, os autores enfatizam a importância dos aspectos afetivos e sua estreita relação com o desenvolvimento cognitivo. Afetividade e cognição coexistem e influenciam-se mutuamente e não há como isolar, no ser humano, as duas dimensões. Para que o pleno desenvolvimento de uma pessoa possa se efetivar, ambos os aspectos precisam de estímulo e suporte, os quais, quanto mais ricos se apresentarem, melhores condições propiciarão para que o sujeito se desenvolva em suas potencialidades.

Gonzalez Rey (2004) também enfatiza que, na constituição do sujeito, é preciso considerar que tanto aqueles com quem se relaciona como o próprio sujeito em desenvolvimento são pessoas com personalidade, emoções, corpo e mente. E o outro com o qual cada sujeito se relaciona é sempre fonte de significações e de sentidos. Assim, os relacionamentos que se

constituem em espaços determinados produzem o sentido subjetivo, próprio a cada um. A influência que esses relacionamentos exercem sobre uma criança depende de seu envolvimento afetivo com ela. A unidade afeto/intelecto é realizada na forma de um “sistema dinâmico de sentidos” que integra os diferentes sistemas da *psique* humana. Com base nesta concepção, o autor define a categoria “unidades subjetivas de desenvolvimento” como as atividades e relações pessoais que mobilizam determinado potencial e, configurando-se subjetivamente de maneira estável, forma sistemas dinâmicos que explicam o desenvolvimento como um processo integral e particular de cada sujeito.

Por “sentido subjetivo” o autor entende um tipo de unidade auto-organizada da subjetividade que integra significados e processos simbólicos a processos emocionais. As produções simbólicas da cultura chegam à criança por meio de um relacionamento singular com outras pessoas. Um relacionamento carregado de afetividade produz sentido e se torna uma via de desenvolvimento para a criança (GONZALEZ REY, 2004). Neste sentido, entende-se que, na escola, as interações estabelecidas entre sujeitos/sujeitos e sujeitos/objetos, e a afetividade que permeia estes relacionamentos, propulsionam ou freiam o desenvolvimento da criança e do adolescente, podem ou não tornar-se fonte de motivação, auxiliando ou bloqueando aprendizagens.

Entende-se por *formação humana integral*, portanto, a busca do desenvolvimento individual e coletivo como um todo, da afetividade, da cognição, do corpo, da socialização, a qual implica oferecer condições que concorram para sua plena realização. Na escola, tais condições referem-se, por exemplo, à realização de atividades motivadoras e ao estabelecimento de vínculos afetivos entre professores e alunos que lhes permitam ousar e errar durante o processo de construção do pensamento, do conhecimento, da autonomia, da cidadania.

2.2.6 Arte na escola para uma formação integrada e integral

A linguagem, a arte, e todas as demais formas de representação são signos, convenções criadas pelo homem em seu desenvolvimento histórico, cujo domínio exige o desenvolvimento de suas funções psicológicas. Os *signos* são um tipo de instrumento elaborado pela cultura que se interpõe entre o indivíduo e o meio, permitindo uma nova relação e novas formas de apropriação da realidade. O domínio de um instrumento pelo ser humano exige habilidades motoras e cognitivas, as quais são relacionadas a aspectos afetivos, sociais, culturais e históricos. A arte,

portanto, cria nos sujeitos a necessidade de desenvolver uma gama de habilidades para que eles possam dela se apropriar.

Por esses motivos, entre outros, o ensino de artes na escola revela-se fundamental no processo de desenvolvimento de crianças, jovens e adultos. Junto ao domínio da linguagem oral e escrita, e do pensamento matemático, por exemplo, a arte é imprescindível à construção do humano. A arte na escola visa à apropriação deste objeto elaborado pela cultura, o qual, ao mesmo tempo que exige, propicia o desenvolvimento dos aspectos necessários à sua compreensão e criação. Atualmente a escola, quando se dispõe a trabalhar com arte, prioriza as artes visuais e minimamente explora outras modalidades artísticas; ainda que, pouco a pouco, a dança, o teatro e a música venham ganhando algum espaço.

O ensino de artes na escola geralmente prende-se a normas de composição e padrões estéticos determinados, na medida em que focaliza o produto final e não o processo de criação. Enquanto o professor de artes se concentra no produto da atividade artística, a criança tem no processo a sua principal atenção. É nele que se desenvolve e se expressa. Um objeto artístico é rapidamente abandonado uma vez concluído e a criança deve se voltar a uma nova criação. A supervalorização do produto tende a destruir a flexibilidade do criador, gerando nele o medo de um futuro fracasso. Isso pode ser observado quando crianças ganham prêmios por um desenho, uma dança ou uma canção. O objetivo da criança muda. Seu interesse deixa de se concentrar no processo expressivo criativo e se volta para o prêmio, para os aplausos, para a valorização. Isto é bastante prejudicial se a criança se vê somente valorizada pelo seu sucesso, e não por ser quem é (LOWENFELD, 1954/1977).

A escola nem precisa oferecer prêmios, literalmente. A criança e o adolescente são desestimulados quando o professor pendura os “melhores trabalhos” para exposição e o seu não se encontra entre eles; isso porque, novamente, valoriza-se o produto final, sendo o processo praticamente desprezado. A criança julga seu próprio trabalho como ruim e desiste rapidamente de continuar produzindo.

Realizar arte coloca a pessoa em confronto com seu próprio eu. A arte de um indivíduo é uma expressão de seus conhecimentos e relações com o mundo que, ao mesmo tempo, o sensibiliza diante do mundo e das necessidades dos outros. No processo da criação artística é preciso pensar e sentir a respeito das coisas. Lowenfeld (1954/1977) afirma que “a arte pode

constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções” e por meio dela é possível adquirir flexibilidade para se adaptar e mudar o mundo.

A arte possibilita a externalização do que existe no interior do ser humano e a arte infantil é uma documentação de sua personalidade. Pela sua arte é possível conhecer a criança e ajudá-la a ser livre, flexível e desinibida. Permitir a expressão artística abre espaço para a felicidade da criança (LOWENFELD, 1954/1977, p.39).

Ainda segundo este autor, e com ele concorda Vygotsky (2001), o ato criador artístico não pode ser ensinado, mas a educação em artes pode contribuir para sua formação e manifestação. Não se trata de formar artistas profissionais. Trata-se de oferecer aos educandos oportunidades educativas criativas, voltadas ao desenvolvimento global do indivíduo e à sua socialização, à formação não apenas para a competência, para a integração no mundo do trabalho, para agir e lutar pelos seus direitos, mas para ver além da superfície, para imaginar e construir outro mundo possível, para conhecer a si próprio, para apreciar o belo, para amar e ser feliz.

Almeida (2006) afirma que as atividades artísticas podem modificar qualitativamente as habilidades de pensamento, as habilidades motoras, a percepção e os valores dos educandos, devido às ações que precisam ser colocadas em prática para realizá-la. A autora explica que as atividades artísticas promovem o desenvolvimento da autoestima e da autonomia da criança, a capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos, bem como a capacidade de expressar ideias e sentimentos. Fazendo arte, a criança desenvolve flexibilidade de pensamento, a compreensão da relação entre as partes e o todo, bem como a visão de que a arte é um meio de conhecer e interpretar o mundo.

Dentre os objetivos da prática artística na escola estão o acesso às obras consagradas, a compreensão do momento histórico que culminou com suas criações, das técnicas disponíveis naquele tempo e do porquê da arte naquele contexto, bem como o desenvolvimento do talento artístico individual e a oportunidade de se expressar através da arte.

Outra qualidade da arte na formação humana é que, no uso dos diferentes materiais e técnicas pelas quais cada arte é manifesta, o sujeito descobre, compreende, passa a conhecer suas propriedades e torna-se hábil em seu domínio. Por exemplo, na pintura os diferentes tipos de tintas proporcionam efeitos específicos quando usados sobre um determinado material (tela, papel, madeira ou metal), fato que o artista considera de acordo com o que pretende expressar com sua arte. No teatro, o texto, a linguagem, a voz e os sons, o espaço, o tempo, os materiais

cênicos, a maquiagem, a música, o movimento corporal, tudo é material com funções específicas que o sujeito pode desenvolver, compreender e dominar. Assim, um artista desenvolve capacidades específicas para realizar sua arte. O artista plástico deve dominar os efeitos de luz e cor, o papel ou a tela, a pedra, a argila ou o metal; o dançarino deve dominar seus próprios movimentos, seus músculos, o espaço, o tempo musical; o ator deve dominar sua voz, seu corpo, o texto, o espaço, a expressão emocional. Estes são apenas exemplos superficiais de capacidades específicas que um artista ou um estudante de arte deve desenvolver a fim de produzir arte. Entenda-se “produzir” não como um processo mecânico limitado, mas como um processo de geração do novo, ao mesmo tempo individual e coletivo, racional e afetivo. O domínio do processo artístico, ou seja, da compreensão e da capacidade de criação e produção de um objeto de arte, implica que o sujeito seja capaz de pensar, se emocionar, imaginar, sentir, agir, dialogar, perceber, sustentar e defender um ponto de vista, entre outras várias capacidades.

Vygotsky (2004) diz que algum conhecimento sobre técnicas artísticas é necessário para se apreciar profundamente uma obra de arte, mas que isso tomado isoladamente torna-se estéril. A técnica deve ser ensinada dentro de determinados limites. “Só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar ou de perceber.” (VIGOTSKI, 2004, p.351). Com ele concorda Ostrower (1998), que argumenta ser a técnica necessária, mesmo indispensável, mas representa somente um instrumento para se alcançar o estilo – um nível de criação artística no qual a técnica é absorvida pela forma expressiva.

Vygotsky (2001) aponta que o valor educativo da arte reside principalmente em dois aspectos. Um deles é a prática da crítica artística na escola, que permite compreender o caráter social da arte e sua relação com a vida, bem como mobilizar a consciência para opor-se ou promover os impulsos suscitados pela arte. O segundo é a apreciação e criação de arte por ela mesma. O autor propõe evitar que as forças que a arte suscita sejam perdidas em análises frívolas, preceitos racionais e moralizadores.

É indispensável deixar que se realize a ação da arte, que esta produza inquietações, como também explicá-la e fazer com que essa explicação não mate a inquietação. [...] porque nosso comportamento se organiza segundo o princípio da unidade, e essa unidade se realiza principalmente através da nossa consciência, na qual deve estar forçosamente representada de alguma maneira toda inquietação à procura de vazão. (VIGOTSKI, 2001, p.322).

O ensino de arte, então, tem por uma de suas metas desenvolver a consciência de que ela provoca emoções e sentimentos, e incentivar o educando a se deixar levar por tais sentimentos e usufruir dos benefícios da emoção estética. A crítica, por sua vez, deve valorizar a estética da obra, não apagá-la. A escola tem a função de levar a arte aos estudantes para que eles tenham a chance e o prazer de criar.

Falta arte na escola em todos os seus cantos. Da arquitetura dos edifícios à decoração das salas de aula, os espaços são feios, frios e pretensamente neutros; não motivam nem satisfazem ninguém, não geram qualquer desejo de estar lá, não são expressão nem das crianças nem de seus professores, não dizem nada que valha a pena ser ouvido. Talvez se queira dizer “isto é público, mas não é seu”, porque não é dada a chance a alunos ou professores de escolher sequer a cor das paredes. Não se vislumbra nas escolas brasileiras, pelo menos aparentemente, algum interesse pela educação estética de seus profissionais e alunos ou a satisfação de suas necessidades estéticas.

Boal (1995) diz que a arte serve para mostrar o mundo como ele é, por que é como é, e como poderia ser. Se a arte faltar na escola, e tem faltado, os sujeitos tendem a permanecer “cegos” diante do mundo. Assim como se aprende a distinguir o doce do azedo, aprende-se a distinguir o belo do não belo, o harmonioso do não harmonioso, ou o “b” do “d”, é necessário passar pela experiência com o que é para confrontar com o que não é.

Nem professores nem alunos questionam a falta de beleza da escola, suas paredes cinzentas e pátios com calçadas quebradas. A situação é praticamente dada como imutável. A escola poderia ser um espaço belo, onde se desejasse estar, do qual se quisesse cuidar. Poderia realmente ser um lugar onde os sujeitos são tornados aptos a construir um mundo mais interessante, mais bonito, mais harmonioso, mais justo, mais amoroso. É preciso passar pela beleza para alcançar a liberdade política, retomando Schiller (1795/1990). Pelo estético chega-se à visão do todo e das partes que o compõem; à compreensão de que é possível mudar, harmonizar, recriar.

Aristóteles, explica Boal (1991), diz que “a arte imita a natureza”. Para o filósofo, *natureza* é o princípio criador de todas as coisas e *mimesis*, traduzida como *imitação*, significa, na realidade, *recriação*. A arte, portanto, “recria o princípio criador das coisas criadas” (BOAL, 1991, p.20). O mundo, com o suporte da arte, pode ser recriado e é este o sentido da arte na

escola: sensibilizar os sujeitos através da beleza, desenvolver a percepção e as habilidades necessárias na preparação de sujeitos capazes de recriar o mundo.

Para Dmitry Leontiev (2000) a arte tem três funções psicológicas: recreação, socialização e desenvolvimento pessoal. A recreação é uma necessidade psicológica básica humana e a maior parte dos objetos de arte traz em si um componente recreativo, pois é uma atividade independente das obrigações sociais. A cultura de massas opera apenas no âmbito recreativo, isentando o sujeito de reflexões ou mudanças em sua personalidade. Desta forma a “quase-arte”, como o autor denomina, prescinde de educação e competência estética apuradas. A arte socializadora “fornece informação sobre o mundo, sobre os valores culturais e normas, sobre padrões de comportamento e modelos de identidade pessoal.” (LEONTIEV, 2000, p.143). Esta função não é exclusiva da arte, é claro, já que há outras fontes de conhecimento, não estéticas, da realidade. Mas a arte que opera no desenvolvimento pessoal proporciona novas maneiras de ver e compreender a realidade, novos significados, e rompe com regras e padrões. Esta arte pressupõe elevada competência estética dos sujeitos, bem como motivação para realizar o esforço mental necessário para interagir com ela. O autor considera esta a função mais importante da arte. Socialização e desenvolvimento pessoal são objetivos da educação escolarizada. A função recreativa, ainda que vista com certa reserva pela escola, é igualmente importante. Por que não se pode ter prazer com a aprendizagem? Esta é a proposta e a busca de muitas pesquisas em arte-educação, ou seja, que a alegria, o prazer e a motivação que a atividade artística trazem em si produzam desenvolvimento e aprendizagem, amor pelo saber e construção do conhecimento pelo sujeito.

Considera-se pertinente, neste sentido, tecer uma crítica à nova LDB (BRASIL, 1996). Para tanto, é importante apresentar aqui os termos da lei no que se refere ao ensino e à prática artística nas escolas brasileiras:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o **pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura³², o pensamento, a **arte** e o saber;

³² O termo “cultura”, na maneira como é empregado no texto da lei, refere-se à aquisição de conhecimentos sobre a arte considerada erudita, a que torna a pessoa “cult”.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, **artes**, ou outros componentes curriculares;

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 2º O ensino da **arte** constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a **promover o desenvolvimento cultural** dos alunos.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.³³

Art.32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a **formação básica do cidadão**, mediante³⁴:

II - a **compreensão** do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, **das artes** e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a **compreensão do significado** da ciência, das letras e **das artes**; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania [...]. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Note-se que a arte é apresentada na lei como um conhecimento que precisa ser compreendido e assimilado. Entende-se que a noção de arte assim tratada diz respeito à teoria, história e crítica da arte. Claro que se pode compreender que no processo de desenvolvimento pleno de que fala o Art.2 a arte tem sua participação, mas no Art.3 a arte foi separada da cultura. A impressão que se tem é a de que a arte é tratada, mesmo nos termos de uma lei que supostamente a defende, como algo externo ao indivíduo, sua produção como uma possibilidade distante e sua prática não sendo necessária na escola, apenas sua teoria.

³³ Parágrafo incluído pela Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, que altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

³⁴ Redação dada pela Lei nº 11.274 de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre o ensino fundamental de 9 (nove) anos e matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Para Read (2001) a arte é a base da educação, pois por meio dela a criança adquire consciência de que imagem e conceito, sensação e pensamento compõem uma unidade e um conhecimento instintivo das leis da natureza, o que acarreta um comportamento harmônico com relação à natureza, inclusive com os demais seres humanos. Os sentidos de integração, totalidade e unidade desenvolvidos através da atividade artística são o oposto da fragmentação, compartimentação e individuação gerados pela educação centrada no pensamento lógico-racionalista.

O objetivo da educação estética na escola não diz respeito à produção de algum tipo de arte conformada a um padrão canônico ou estético ‘superior’. A arte na educação deve desenvolver na criança um modo integrado de experiência, em que percepção e sentimento, juntos, permitam uma apreensão mais completa e livre da realidade. “[...] a arte e o intelecto são as duas asas da mesma criatura viva, que, juntas, asseguram o progresso do espírito humano em direção à mais elevada esfera de consciência.” (READ, 2001, p.116).

No período da pré-adolescência, em torno dos onze anos de idade, o pensamento torna-se mais abstrato, havendo uma tendência do próprio sujeito a suprimir a expressão estética. A escola coopera para isto na medida em que, neste período, enfatiza ainda mais o pensamento lógico-matemático, restando pouco estímulo à fantasia e à imaginação criativa. A modificação do pensamento produz também modificações na expressão artística, mas esta deve ser incentivada para benefício do próprio sujeito e da sociedade. Read (2001) diz que a arte infantil é suprimida pelo sistema educacional não sendo apenas excluída do currículo, mas até da mente, que passa a ser preenchida apenas pelas atividades lógicas. Mesmo o ensino de artes centra-se na crítica e na história da arte, evitando a criação e a expressão artísticas. Desta forma, completa o autor, se distorce a mente do adolescente e, como consequência, forma-se uma civilização de mentes doentes e de lares infelizes, de nações divididas e equipadas com armamentos de destruição em larga escala. A criação artística pode restaurar a unidade homem/natureza e unir as nações, “mas as atividades que poderiam sanar a mente e tornar belo o nosso meio ambiente [...], nós as descartamos como se fossem fúteis, irrelevantes e vazias.” (READ, 2001, p.185).

2.2.7 Teatro na escola

Faz parte da atividade da criança pequena imitar os adultos nas brincadeiras de faz de conta, o que também pode ser chamado de *jogo dramático*. Slade (1978), teatrólogo e pedagogo

de origem inglesa, diz que o jogo dramático é “parte vital da vida jovem”. A redundância significa que a vida não é vida sem ele. A palavra *drama* significa fazer, lutar. Por meio do jogo dramático a criança pensa, trabalha, experimenta, cria; ela faz, se faz e se posiciona como sujeito que luta pelo seu lugar no mundo. Brincando de ser quem a criança ainda não é ela constrói a si mesma, age como se já o fosse, preparando caminhos para o que virá a ser. O pedagogo inglês reitera, assim, as concepções de Vygotsky a respeito.

Um dos pontos fundamentais do jogo dramático infantil é a *honestidade* e a *absorção*, segue o autor inglês. A criança representa os diferentes papéis com total entrega e da maneira mais verdadeira de que é capaz. Naquele momento ela é a mãe/o pai, a filha/o filho, o bandido, o herói, o vendedor. As personagens são aquelas que ela conhece pela experiência e representando-as compreende quem são essas pessoas e, ao mesmo tempo, fortalece para si sua própria identidade. Já as crianças maiores e os adolescentes, ao participar de jogos dramáticos, têm consciência de que representam um papel.

Em Read (2001) encontra-se a afirmação de que arte é, para a criança, similar à brincadeira. Tanto o brincar como a arte têm, para ela, um fim em si mesmos. A arte representa um esforço da humanidade para atingir a integração com as formas básicas do universo físico; as distintas maneiras pelas quais a criança brinca constituem tentativas cinestésicas de integração e podem ser consideradas formas rudimentares de poesia e drama que, por sua vez, se associam a formas rudimentares das artes visuais e plásticas. Este autor vê a brincadeira como uma forma de arte, enquanto há autores que vêem a arte como uma forma de brincadeira. O fato é que há um vínculo entre arte e brinquedo, e isso fica bastante evidente nas atividades com teatro realizadas por crianças e adolescentes. “Em suas atividades lúdicas, a criança externaliza, trabalha e harmoniza, até certo ponto, todas as diferentes inclinações de sua vida psíquica interior...” (ISAACS³⁵, 1933 *apud* READ, 2001, p.175).

Vygotsky (2004) explica que na brincadeira a fantasia toma uma função emocional que organiza o meio de modo que a pessoa exercite suas inclinações naturais e se desenvolva. Do ponto de vista psicológico, a brincadeira é uma forma de criação e seu mecanismo é a imaginação. Vygotsky (2001) diz que “[...] se a criança brinca de soldado, bandido ou cavalo, isto ocorre porque nela estão realmente implícitos o soldado, o bandido e o cavalo.” (p.312). Nesse sentido, a realização de atividades de interpretação teatral na escola pode propiciar meios para o

³⁵ ISAACS, Susan. **Social development in young children**. Londres: George Routledge & Sons, 1933, p.425.

desenvolvimento do pensamento lógico, da imaginação, da percepção, bem como do desenvolvimento emocional/afetivo, da socialização, da compreensão de si e do mundo para crianças e adolescentes na escola. O autor explica o vínculo entre a dramatização e o jogo:

Os jogos são a escola viva da criança, a educam física e espiritualmente. Sua importância é enorme para forjar o caráter e a cosmovisão do homem futuro. Cabe imaginar o jogo como forma dramática primária caracterizada pela valiosíssima peculiaridade de que o artista, o espectador, o autor, o cenógrafo e o montador da obra estão unidos em uma mesma pessoa. Nele, a criação da criança adquire caráter de síntese, suas esferas, intelectual, emocional e volitiva, vibram pela força natural da vida, sem excitação externa, sem nenhuma tensão especial de sua *psique*. (VYGOTSKY, 1934, p.45, tradução nossa³⁶)

Para os adolescentes, a atividade com o teatro configura-se como um misto de brincadeira e trabalho. Nesta fase, os sujeitos estão cientes de que interpretam, de que representam uma personagem fictícia, mas se sentem, se divertem e se realizam como em uma brincadeira de faz de conta. O fato de terem maior consciência de si e dos outros pode gerar, por outro lado, timidez e vergonha.

Courtney (1990, p.ix) diz que atuar é “ser como se fosse”. É um processo que ocorre dentro e fora do indivíduo e pelo qual se transforma a imaginação criativa em atos. É uma experiência que se *vive*; que envolve, como a vida, dimensões afetivas, cognitivas, sociais e motoras do ser, e que exige pensar em possibilidades.

Ao interpretar uma personagem, o adolescente representa alguém que ele ainda não é e que talvez nem venha a ser. O teatro exige formas de falar e agir que se encontram presentes na cultura (inclusive os estereótipos teatrais) e que precisam antes tornar-se conscientes pelo aluno-ator. A atividade teatral cria, portanto, ZDPs (zonas de desenvolvimento proximal). Na interação com colegas nesta atividade coletiva a linguagem é privilegiada e o jogo com palavras com que é feito o teatro possibilita a criação de novos sentidos e significados.

Segundo Reverbel (1995), há duas correntes quanto ao ensino de teatro no Brasil. A corrente *contextualista* utiliza o teatro como meio para a aprendizagem de conhecimentos nas

³⁶ Texto de origem (transliteração e tradução em espanhol do original russo): “Los juegos son escuela viva del niño, lo educan física y espiritualmente. Su importancia es enorme para forjar el carácter y la cosmovisión del hombre futuro. Cabe imaginar el juego como forma dramática primaria caracterizada por la valiosísima peculiaridad de que el artista, el espectador, el autor, el decorador y el montador de la obra están unidos en una misma persona. En ello, la creación del niño adquiere carácter de síntesis, sus esferas, intelectual, emocional y volitiva, vibran por la fuerza natural de la vida, sin excitación externa, sin ninguna tensión especial de su psíquico.”

diversas disciplinas escolares; já a corrente *essencialista* trabalha o teatro como um fim em si mesmo, como uma atividade que tem por um de seus objetivos o desenvolvimento pessoal global do educando.

A corrente essencialista segue alguns princípios que orientam o trabalho, a saber: o aluno precisa ser livre para que possa se expressar; o aprendizado e o desenvolvimento são gerados pela experiência, portanto o aluno precisa atuar; a criatividade precisa ser estimulada e a criação “permite ao aluno liberar sua personalidade pela espontaneidade e formá-la pela cultura” (REVERBEL, 1995, p.11). A expressão pessoal acontece no encontro entre o interior do aluno e o exterior; no teatro a expressão permite a interação entre o indivíduo e a sociedade. Assim, ao se expressar através do teatro o aluno descobre seu corpo, constrói sua identidade, desenvolve habilidades.

Para Courtney (1990), o desenvolvimento proporcionado pela atividade dramática pode ser intrínseco, extrínseco, estético e artístico. Intrínseco é aquele desenvolvimento que ocorre no interior do sujeito. Em uma de suas pesquisas, o autor identificou desenvolvimento da percepção, consciência, concentração, expressão, inventividade, identificação e resolução de problemas, autoconfiança e valoração pessoal, capacidade de negociação, aprendizagem social, motivação e transferência de aprendizagens.

Por extrínsecas, o autor entende as habilidades do educando em outras atividades que não a dramática. Conforme o autor, a atividade dramática aumenta a motivação interna do educando para aprender. A dimensão estética corresponde aos sentimentos, julgamentos e escolhas do sujeito. Há indicações de que, por meio de atividades dramáticas espontâneas, aprende-se a transformar emoções elementares em sentimentos que podem ser organizados e expressos produtivamente. As aprendizagens artísticas se relacionam às habilidades necessárias à atividade como o domínio corporal e da voz, conhecimento de luz, som, cor, enredo. Estas aprendizagens formam a base para futuras atividades com arte. Todas essas aprendizagens e desenvolvimento, em conjunto, geram modificações de pensamentos e de ações.

Para Courtney (1990), a imaginação criativa e as ações dramáticas são experienciadas como um todo e, dessa forma, criam significados. Juntas, trazem à tona um mundo fictício de possibilidades, o qual trabalha paralelamente ao mundo real e torna-se uma ferramenta cognitiva para sua compreensão. Trabalhadas coletivamente, imaginação e ação dramática mobilizam estruturas e habilidades que fortalecem a identidade pessoal e impulsionam a cognição. Imaginar

é pensar possibilidades e, quando a imaginação é externalizada em atos, tenta-se por em prática modelos possíveis para o mundo. Quando uma pessoa age como se fosse outra ela se transforma em outro alguém, diferente de si mesma naquele momento. Ao transformar a si, modifica seu ponto de vista, sua perspectiva, e, assim, novas hipóteses são confrontadas com a realidade e o conhecimento a respeito das coisas é reelaborado.

Em relação às questões de aprendizagem e desenvolvimento proporcionadas pelo teatro, pode-se citar o estudo de Catterall, Chapleau e Iwanaga (1999), que apresenta resultados significativos. Inserido em uma pesquisa maior da qual participaram, no total, 2.500 estudantes de 8º ao 12º ano nos EUA, o estudo encontrou que os participantes envolvidos em atividades artísticas apresentaram melhor desenvolvimento global, o qual se pronunciava com o passar do tempo e cujo padrão se manteve também para crianças economicamente desfavorecidas e/ou provenientes de famílias com baixa escolaridade. Os participantes da pesquisa que realizavam atividades na área da música apresentaram diferencial no raciocínio lógico-matemático; dentre aqueles que realizavam atividades teatrais com frequência (pelo menos uma vez por semana) encontrou-se maior domínio em leitura, melhor autoconceito, motivação, empatia e tolerância às diferenças do que os que não praticavam teatro.

O reconhecimento do outro foi fundamental no trabalho de Fuchs (2005). Como professora de teatro, a autora percebeu a dificuldade dos alunos em compreender e se relacionar com os colegas durante a improvisação teatral. Sua pesquisa, apesar de não ter sido realizada em uma instituição escolar, é interessante no sentido de que buscou identificar em que medida a improvisação teatral promove a descentração – no sentido piagetiano do termo – de estudantes de teatro com idades entre 18 e 22 anos. Os dados foram coletados a partir de oficinas de improvisação teatral e entrevistas semiestruturadas. Nesta pesquisa observou-se que os alunos mostravam-se capazes de passar de estados de egocentrismo à descentração, movimento promovido no processo coletivo de construção de encenações. A descentração é necessária para compreender o ponto de vista do outro e para haver a (co)operação, o fazer com o outro.

Pode-se supor que, como consequência do desenvolvimento de tais habilidades, o teatro pode contribuir para suprimir o preconceito e promover o respeito às diferenças. Ao representar outra pessoa, tenta-se compreendê-la e, em um processo dialético, passa-se a compreender mais sobre si mesmo e a aceitar o outro – pois é possível dar-se conta que o outro é, conforme o princípio da alteridade, parte de “nós”, de “nossa” humanidade.

De acordo com Courtney (1990), representar um papel ou uma personagem implica em quatro questões que mobilizam dimensões cognitivas do sujeito: 1) ele tem conhecimentos e crenças (um estado de ser); 2) pressupõe a existência virtual de outra pessoa (saber como ser); 3) comunica seus conhecimentos e crenças a outros (comunicação); e 4) transforma o que recebe dos outros (saber como fazer).

O autor afirma ainda que quando mundos dramáticos são criados, os mesmos se tornam parte importante da cultura. Nos anos 70 do século XX havia um desenho animado apresentado em episódios sobre uma família americana do futuro terceiro milênio, “Os Jetsons”. Quantas crianças representaram essa família em brincadeiras de faz-de-conta. Naquele tempo, o meio de comunicação mais rápido era o telefone, mas uma ligação internacional podia levar algum tempo para ser completada pela telefonista. Na animação, o “telefone” era rápido e contava com a transmissão da imagem da pessoa no outro lado da linha em uma tela similar à da televisão. Essa tecnologia fictícia tornou-se realidade antes do final do século. Os computadores e a internet estão aí e conversar com alguém do outro lado do planeta vendo a pessoa em sua casa ou em seu trabalho já faz parte da vida de milhões de pessoas. A imaginação do criador da história e das personagens de “Os Jetsons” talvez tenha movido a imaginação de muitos cientistas. Muitas pessoas trabalharam e criaram até que se conseguisse ter o computador, a internet e a *skype*. Um ator não é um cientista, mas a proposta não é que a escola forme atores, mas imaginadores, criadores, sonhadores, pensadores apaixonados e desejosos por transformar a realidade para melhor.

Courtney (1990) lembra que o mundo fictício é um mundo alternativo ao mundo real. O teatro é um mundo fictício que fala do mundo real e evidencia o que precisa ou pode ser mudado. Um dos objetivos da escola é este: capacitar o educando para transformar a realidade, para reconstruí-la melhor, mudar o que não é bom. Isto só é possível se a capacidade de imaginar for desenvolvida. Ciência e arte existem porque o ser humano é capaz de abstrair, de imaginar além do real.

A atividade teatral é motivadora para o aluno, pois para a criança e o adolescente é muito importante mostrar aos outros o resultado de seu esforço. Se é necessário ler a mesma história dezenas de vezes, decorar um texto, esperar, calar, parar e falar, tudo tem um propósito na apresentação de uma peça ou mesmo de uma cena curta. Além do prazer proporcionado pela representação de personagens, os aplausos no final do espetáculo são muito mais compensadores

que uma nota alta e mobilizam mais o corpo e a mente dos alunos do que muitos dos conteúdos apresentados de maneira formal, que podem até mesmo ser importantes, mas que muitas vezes lhes parecem vazios.

Vários trabalhos de pesquisa que relacionam aprendizagem e teatro mostram a relevância de se fazer teatro na escola. O estudo de Hauer (2005), por exemplo, investigou como o teatro pode colaborar em aprendizagens de conteúdos escolares da disciplina de História. O estudo contou com a participação de 24 adolescentes com idades entre treze e quinze anos, divididos em grupo experimental e grupo controle. No primeiro o conteúdo foi trabalhado por meio de encenação teatral e o segundo por uma metodologia tradicional; em ambos os grupos foram realizados pré e pós-testes e o grupo experimental revelou melhores resultados na aprendizagem. Pode-se entender a eficácia do teatro para estes fins por meio de Courtney (1990), que diz que a narrativa é muito mais fácil de ser memorizada e compreendida. Pode-se ainda concluir que o teatro favorece a aprendizagem porque engaja a cognição, evocando a emoção inerente à arte.

Santiago e Neves (2008) realizaram um estudo de intervenção junto a crianças com problemas de dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento que culminavam em fracasso escolar. Por meio de jogos teatrais as pesquisadoras desenvolveram um trabalho clínico pedagógico com meninas entre seis e onze anos de idade. Os resultados foram positivos e, nas palavras das autoras, “em alguns casos, surpreendentes”. As atividades teatrais foram desenvolvidas objetivando mobilizar aspectos cognitivos relacionados a aprendizagens escolares. Em um estudo de caso, mostraram que por meio do teatro a necessidade da criança de ser notada foi parcialmente suprida, a autoestima pôde ser fortalecida e alguns medos superados, o que possibilitou à criança acreditar que era capaz de aprender, de se aventurar e de se engajar nas aprendizagens.

Outros trabalhos foram desenvolvidos no mesmo sentido. As atividades dramáticas foram utilizadas no estudo de Pinotti e Boscolo (2008) como instrumento terapêutico para desenvolver a capacidade de leitura em sujeitos com deficiência auditiva, com idades entre nove e quinze anos. Os resultados apresentaram um forte incremento na habilidade de compreensão e interpretação de textos.

Ainda em relação ao desenvolvimento da leitura e também da linguagem oral, Santiago (2008) analisou as práticas teatrais desenvolvidas no projeto “Hora da Leitura”, cujo objetivo é sensibilizar o aluno para o ato de ler, mas a ênfase do estudo esteve no papel do professor e nas

mudanças em sua atuação profissional provocadas pelo fazer teatral com os alunos. Entre os resultados estão o estreitamento de laços afetivos entre alunos e professores e uma atuação mais integrada do professor nos processos de ensino-aprendizagem.

A linguagem oral foi o tema de estudo de Ferreira (2009), sendo que a pesquisadora investigou o desenvolvimento da linguagem oral nas atividades de improvisação teatral com crianças de 5ª série de uma escola em Fortaleza (CE). Os alunos puderam se apropriar de elementos socioculturais para criar histórias e textos orais em atividades lúdicas. A imaginação e a criatividade foram impulsionadas na construção de sequências de eventos coerentes. O estudo de Japiassu (1998), por sua vez, envolveu crianças da 1ª a 4ª séries. Para o autor, o teatro é um meio de comunicação e expressão e uma forma de conhecimento que mobiliza e articula as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do sujeito, permitindo maior compreensão na leitura da realidade. Os resultados indicam que a linguagem cênica pode conduzir à consciência das possibilidades de significado da palavra na prática discursiva.

Catalan (2007) também buscou na montagem teatral alternativas para aprendizagens e desenvolvimento dos quais a escola parecia não dar conta. A pesquisa envolveu e articulou várias escolas estaduais da cidade de Suzano, no estado de São Paulo, e teve por eixo o “Prêmio Cultural de Teatro Escolar”, implementado pela Diretoria de Ensino de Suzano. As montagens das peças envolviam não apenas professores e alunos, mas vários profissionais da escola. O teatro revelou-se promotor do desenvolvimento intelectual, corporal e sensitivo, tanto individuais como da socialização. Os avanços ocorreram também na dimensão artística.

Desde a promulgação da nova LDB tem crescido, ano a ano, o número de pesquisas relacionadas às atividades teatrais realizadas no âmbito escolar, ou fora da instituição escolar, como uma prática educativa alternativa. Neste sentido, pesquisas em teatro-educação têm sido desenvolvidas na educação básica, no ensino superior, no ensino técnico, na educação especial, em organizações não-governamentais, em centros comunitários, em prisões, em escolas de artes e em grupos artísticos. A arte teatral tem sido, gradualmente, novamente reconhecida como um conhecimento socialmente construído e uma modalidade artística que possibilita desenvolvimento e aprendizagens multidirecionais.

Dentre as pesquisas com atividades teatrais realizadas em instituições escolares da educação básica, pôde-se categorizá-las em quatro blocos, segundo seus objetivos:

- teatro e cidadania: atividades teatrais voltadas para a compreensão de si como sujeito autônomo e participativo, para a emancipação, para a leitura e a transformação da realidade;
- teatro e aprendizagem: atividades teatrais como instrumento e meio para aprendizagens de conteúdos escolares;
- teatro pelo teatro: teatro como área de conhecimento, atividades teatrais como conteúdo da disciplina de Ensino de Artes ou Educação Artística;
- teatro e desenvolvimento humano: influência das atividades teatrais no desenvolvimento dos sujeitos em âmbito afetivo e/ou cognitivo e/ou motor e/ou social.

Apesar do foco particular de cada estudo, a atividade teatral tem se revelado, em todos eles, um trabalho que apresenta um amplo espectro de resultados e transformações individuais e coletivas no processo de desenvolvimento humano. O presente trabalho enquadra-se na última categoria, mas, para fins de reflexão e fundamentação, serão apresentadas separadamente as possíveis contribuições da atividade teatral para os processos cognitivos e afetivos humanos.

2.2.8 Processos cognitivos: possibilidades do teatro

Por último, até bem recentemente a questão da cultura das percepções artísticas continuou sendo a menos elaborada, porque os pedagogos nem suspeitavam de toda sua complexidade e nem imaginavam que era aí que estava o problema. Observar, ouvir e sentir prazer parecia um trabalho psíquico tão simples que não necessitava de nenhuma aprendizagem especial. E não obstante é aí que está o objetivo principal e o fim da educação geral. (VIGOTSKI, 2004, p.351).

No processo de desenvolvimento do ser humano as diferentes funções psicológicas não apenas se desenvolvem individualmente, como também as relações entre as diferentes funções e os sistemas complexos nos quais se organizam se modificam. A aquisição da linguagem e o uso de instrumentos afetam a percepção, a memória, a atenção e o pensamento.

O mundo externo chega ao sujeito através dos sentidos. A percepção é uma função cognitiva que, como todas as outras, é modificada à medida que a criança cresce e se desenvolve. Um estímulo não é apenas percebido, é de alguma maneira processado e relacionado em um sistema de funções psíquicas, sejam estas elementares ou superiores. Como diz Vygotsky (1989), o mundo não é apenas visto em cores e formas, mas em sentidos e significados. Assim ocorre também com os sabores, cheiros, toques e sons. Pouco a pouco se aprende a distinguir a que alimento corresponde determinado sabor, o que produz determinado cheiro, que o fogo queima e

que um som é produzido por determinada ação em um dado material. A percepção é fundamental no processo de adaptação ao meio e no desenvolvimento do ser humano.

A adaptação e o conhecimento humanos são possíveis porque os órgãos dos sentidos se encontram em um corpo físico de uma pessoa que se emociona, se move, pensa e interage. Às sensações, o ser humano vincula emoções, sentimentos, ideias e pensamentos. O cheiro da mãe dá segurança, o toque carinhoso suscita amor e o toque violento o medo, o som de um trovão assusta, olhar a natureza acalma. O desenvolvimento dos sentidos não acontece no isolamento, mas integra a afetividade, a cognição, o conhecimento e o domínio do próprio corpo, entre outras dimensões que são e fazem a pessoa humana. Goethe³⁷ (1981) escreveu que “pela observação sempre producente [da natureza] nos tornamos dignos de participar de suas produções” e, mais adiante, “por intermédio de sentidos agudos e vivazes, a atenção dos homens se volta às coisas; ele se mostra disposto e hábil a fazer observações”.

A percepção desenvolvida deixa de ser imediata e passa a ser mediada pela memória. Assim, se no bebê a percepção de um objeto visto é a imagem do ângulo a partir do qual o bebê o vê, na criança maior e no adolescente é o significado daquele mesmo objeto. O bebê vê um objeto comprido e fino; a criança maior vê o lápis. A percepção, portanto, se desenvolve à medida que se significa o objeto (VIGOTSKI, 1998).

A educação estética apresenta uma qualidade distinta no desenvolvimento da percepção e de seu complexo relacionamento com outras funções psíquicas. Ocorre uma espécie de “refinamento” do olhar, do ouvir, do sentir, do cheirar e do degustar. O sujeito “aprende” a olhar, a ouvir e a sentir o objeto estético como um todo, bem como a conferir significado ao percebido. E a arte realiza grande parte deste trabalho de refinamento porque em seu fazer e apreciar, a percepção é privilegiada, é colocada sob uma lente de aumento que mostra tudo maior e com mais detalhes.

Cabe comentar aqui o estudo de Sanches Rabello (2003), no qual foram realizadas atividades de criação e encenação teatral seguidas de discussão sobre as cenas apresentadas com treze adolescentes estudantes, dos quais nove tinham cegueira total e quatro possuíam baixa visão, a maioria proveniente de famílias de baixo poder aquisitivo. Os deficientes visuais precisam de muitos estímulos a fim de desenvolver maior acuidade dos outros sentidos e melhor

³⁷ Artigo de J.W. Goethe traduzido do alemão e apresentado pelo Prof. Dr. Marcelo da Veiga no seminário Fundamentos Teóricos e Antropológicos da Pedagogia Waldorf II, realizado na Universidade Federal do Paraná em fevereiro de 2009.

conhecerem e se integrarem ao mundo. Na realização de atividades teatrais a pessoa precisa aumentar sua atenção às sensações, ao espaço e às falas dos atores. Os resultados demonstraram que o teatro se revelou propício ao refinamento das percepções, ao enriquecimento de gestos e movimentos, à flexibilização do corpo. No uso da linguagem, sua função organizadora e planejadora estimulou o raciocínio lógico na elaboração de histórias e roteiros. Os temas conduziram os sujeitos a refletirem sobre si e sobre seu cotidiano, propiciando novas formas de conhecer a realidade.

Medeiros (2005, p 37) cita Dufrenne³⁸ para explicar que a palavra *aesthesis*, em sua origem grega, significa *percepção pelos sentidos* e, na filosofia, a estética se propõe a pensar o sensível. A experiência estética é saboreada, provada, degustada. A *aesthesis*, segue a autora, ocorre no corpo todo; o corpo a sente por todas as vias, os sentidos são mobilizados para o “degustar estético”.

Muito do que é captado pelos sentidos fica como que guardado na mente humana, pronto para ser “revivido”. Este reservatório, na memória, permite o acesso às mesmas impressões em momentos posteriores, e está ligado à inteligência. Esta se relaciona à capacidade de reorganizar os elementos da experiência, o que, por sua vez, diz respeito à criatividade. Novamente se enfatiza aqui: tudo está interligado em uma complexa rede de funções.

A estratégia de memorização mais simples e mais usada por crianças e também mais usada em teatro é a repetição. A *repetição de manutenção* é aquela utilizada para recordar os fatos; a *repetição elaborativa* visa associar o que precisa ser recordado a outra informação já registrada na memória. O ser humano memoriza não apenas com sua mente, mas com todo seu corpo, e suas lembranças são associadas às percepções, aos sentimentos e às emoções presentes, causados ou produzidos durante uma experiência. As emoções, então, canalizam a memória, pois orientam a atenção (CUTTILA, 2005).

Cuttila (2005) continua explicando que a atenção é o estado em que o indivíduo se dirige à percepção de um estímulo particular. Suas características são a seletividade e a clareza com que o estímulo é percebido. Pode ser espontânea ou voluntária: a primeira é a tendência do indivíduo em eleger determinados objetos; a segunda é caracterizada pela decisão prévia do sujeito em orientar sua percepção. Em relação à atenção espontânea, pode-se dizer que o sujeito atenta mais

³⁸ DUFRENNE, Mikel. *Esthétique et philosophie*. Paris: Klincksieck, 1976, v. 1 e 2.

para o que lhe *afeta* de alguma forma, enquanto na atenção voluntária uma escolha é feita sobre bases afetivo-rationais no processo do pensamento.

Mas Goethe (1981) diz que antes do pensamento vem a experiência. Os sentidos se deparam com o mundo e, a partir deles, o sujeito sente e pensa. Ao experienciar o mundo, no ser humano se produz um sentimento em relação à experiência. Quanto maior o número de experiências, maior a possibilidade de sentir e de pensar. E o processo não para aí. O sujeito analisa o objeto da experiência e emite um juízo relacionando, pela via do pensamento lógico, das percepções, dos sentimentos, dos conceitos, das memórias e das sensações. No caminho percorrido pelo pensamento, recorre-se sempre a impressões anteriores, afetivas e cognitivas.

Nas situações vividas por uma pessoa, o que chama a atenção entre as percepções e o que fica retido na memória está relacionado com os sentimentos e as emoções suscitados, bem como aos juízos emitidos. Uma música que agrada ou não penetra no sujeito e origina estados afetivos e respectivos significados. Ouvir a música novamente implica trazer à tona os mesmos sentimentos e significados. Mais uma vez, os processos cognitivos e afetivos mostram-se indissociáveis.

Em Vygotsky (1989) encontra-se a suposição de que a memória, na criança pequena, é a função em torno da qual se desenvolvem as outras. Com a aquisição da linguagem os processos da memória e de percepção sofrem mudanças. A percepção, que antes dependia do campo visual, quando apoiada na linguagem estende-se no tempo. Isso permite que, na adolescência, as relações entre as funções psicológicas e a memória adquiram nova posição. Para a criança pequena pensar é lembrar. Na adolescência, recordar implica relacionar logicamente os elementos contidos na memória. O desenvolvimento do pensamento se relaciona ao desenvolvimento da linguagem, e a memória humana se distingue por ser uma capacidade de lembrar com a ajuda de signos.

As atividades teatrais constituem, para o aluno, motivação e meio para exercitar a memória, a atenção, a percepção e o pensamento. O engajamento no teatro exige leitura dos textos dramáticos, repetição e memorização de falas e ações, percepção e domínio do espaço. A linguagem, sendo um dos instrumentos do pensamento, pode ser produtivamente manejada na interação com iguais. E operar com a linguagem é também operar no pensamento. Mas não são apenas os processos cognitivos aqueles mobilizados e estimulados na realização de atividades teatrais. A sensibilidade e a afetividade humanas também são tocadas e desenvolvidas, como se explica no próximo tópico.

2.2.9 Sensibilidade e afetividade: o papel do teatro

Em tudo, em quase tudo que escrevi, orientou-me a necessidade de reunir ideias concatenadas para expressar a mim mesmo, contudo cada ideia expressa em palavras, isoladamente, perde o sentido, sofre terrível aviltamento quando retirada sozinha do encadeamento em que se encontra. O próprio encadeamento é constituído não pela ideia (é o que acho), mas por algo diferente, e é absolutamente impossível externar em palavras e de forma imediata o fundamento desse encadeamento; pode-se apenas de forma imediata, descrevendo em palavras, imagens, ações, situações. (TOLSTÓI³⁹, 1951 *apud* VIGOTSKI, 2001, p.39).

Entende-se também, como aspectos a serem desenvolvidos e alcançados pela educação (o que inclui a escola), a sensibilidade e a felicidade humanas – das quais a educação não deveria abrir mão. Não faz sentido investir esforços para gerar intelectuais frios, indiferentes, violentos ou depressivos. Ainda que tudo isto se faça presente na sociedade de hoje, entre os objetivos da educação deve constar a (trans)formação de pessoas sensíveis, felizes, ativas, solidárias e motivadas.

Não é novidade que os indivíduos na sociedade contemporânea têm tido sua sensibilidade embotada e que os novos meios de comunicação têm grande participação nesse fato. É possível ver, atualmente, toda violência e sofrimento humano da perspectiva do sofá da sala ou da cadeira frente ao computador, via informações e imagens fragmentadas e desordenadas. É uma “proximidade distante” que acaba por resultar na banalização dos acontecimentos, na diluição dos sentimentos, na preguiça mental, na incapacidade de pensar e na insensibilidade. A rapidez com que circula a informação não permite tempo para a reflexão aprofundada sobre os acontecimentos.

Não parece possível e nem mesmo é desejável, hoje, afastar as pessoas dos novos sistemas de informação e comunicação. Pelo contrário, é preciso estar a par dos acontecimentos mundiais divulgados com tanta rapidez e dominar a linguagem da informática para participar da recriação cotidiana da sociedade. É imprescindível, pois, que a escola, em acordo com seus objetivos, promova tanto o acesso às diferentes linguagens, a capacidade de produção de novos conhecimentos pelos sujeitos e a postura reflexiva e crítica diante da realidade, como o senso

³⁹ Tolstói, L. N. Chtó takóie isskusstvo? (O que é arte?). **Pôlnoie Sobránie Sotchinienii**, t. 30, M., 1951.

estético e a sensibilização humana, entendidos como elementos necessários à compreensão e à transformação do real.

Os objetivos gerais da educação, lembra Vygotsky (2004), determinam também a educação estética. Assim, se a escola visa socializar a cultura historicamente acumulada, a experiência estética da sociedade deve estar incluída. Apresentar à criança as grandes obras artísticas visa incluir seu psiquismo nesse imenso e grandioso trabalho desenvolvido pela sociedade humana ao longo da história. Mas a interpretação de uma obra de arte, continua o autor, não se faz somente pela lógica e exige habilidades específicas que permitam ao sujeito recriar as obras de arte. A educação estética deve invadir a vida, e a arte, estar presente em todos os lugares, em todas as ações e palavras. “A beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano” (VIGOTSKI, 2004, p.352); a poesia deve estar em todas as palavras. (Vale ressaltar aqui que, apesar de ser um teórico, Vygotsky é pura poesia.)

O conhecimento que o artista detém e sua exposição se dá pela poesia, não pela teoria. As formas de conhecimento e as formas de estar no mundo exigem não somente a razão, mas também a intuição e a sensação. A artista Maria Beatriz de Medeiros (2005) aponta que há uma desvalorização, na cultura ocidental, do conhecimento sensível em relação ao conhecimento teórico.

A interpretação ou apreciação de uma obra de arte é caracterizada pela indivisibilidade entre sensibilidade e pensamento, não havendo prevalência de um diante do outro. A interpretação, seja ela espontânea ou um ato mais apurado de reflexão, é determinada pelo sentir e pelo pensar conjuntos. A reflexão tem a diferença de ser consciente e de aprofundar e intensificar a leitura da obra (PAREYSON, 1966/1984).

A sensibilidade é a multiplicação dos sentidos, é a possibilidade de perceber o mundo como se tudo nele fosse maior, mais claro, mais intenso. É a capacidade de ver sob outros ângulos, de interpretar a voz para além das palavras e de sentir mais profundamente. É se colocar no lugar do outro e conseguir imaginar como o outro sente – e sentir junto.

Para interpretar uma personagem no teatro (sim, porque na vida real muitas personagens são interpretadas) é preciso sair de si mesmo e adentrar um outro. É sentir e se emocionar de forma nova, é falar de um jeito que não falaria, agir como não agiria. É preciso ver o não visto, e sentir a ação que não se sofreu. Tudo é ilusão, mas ilusão de uma realidade. Ilusão de pessoas, ilusão de sentimentos que existem, ilusão de pensamentos que são pensados.

A possibilidade de não ser o que é, de não existir o que existe, cria uma fissura pela qual se sai de si e se percebe além. Tudo isso gera amor, alegria, compaixão, tristeza, ira, indignação. Os sentimentos e emoções produzidos pela arte, como diz Vygotsky (2001), não produzem uma reação imediatamente, mas gestam algo voltado para o futuro. E é no futuro que reside a possibilidade de mudança.

Importa então deixar e fazer aflorar a sensibilidade no ser humano. Este tem sido endurecido em sua sensibilidade em uma sociedade dita “desenvolvida”. Viventes (ou sobreviventes?) de um mundo cinza e feio, sua sensibilidade hiberna; sua capacidade de perceber os detalhes sem perder o todo, de sentir com o pensamento e pensar com o sentimento fica adormecida.

O teatro é uma atividade artística que expõe a existência humana. As emoções, os conflitos, as ideias, as crenças de uma sociedade e dos indivíduos integram o conteúdo das composições teatrais, as quais são levadas a cabo por pessoas que sentem ser o teatro seu meio privilegiado de falar ao mundo, de se expressar. Nele mostra-se e discute-se a vida, a política, a religião, a ética. Discute-se o que é ser humano no mundo, o que é sentir, o que é pensar.

Se arte é comunicação, é preciso um interlocutor com quem a comunicação seja estabelecida. A arte em geral, e o teatro em particular, fortalecem os relacionamentos sociais, em diferentes níveis. Para se produzir uma peça teatral há o envolvimento de muitas pessoas. É diferente da escultura ou da pintura, por exemplo, nas quais o artista, ainda que indiretamente dependa de outras pessoas, relaciona-se com um objeto, um material como a pedra, a argila ou a madeira, as tintas, as telas e os pincéis. Um músico desenvolve maior intimidade com seu instrumento. O ator precisa se aproximar de outras pessoas: do diretor, do dramaturgo, do autor, de outros atores, do público e de si mesmo. Os relacionamentos criados na fantasia do autor são recriados pelos atores que, unidos no propósito de apresentar seu trabalho, desenvolvem relacionamentos intensos. Em essência, a arte teatral busca a verdade para criar sua ilusão. No trabalho não artístico os relacionamentos humanos podem até permanecer na superfície, as pessoas envolvidas não precisam expor seu interior e podem até fingir. Na atuação teatral o ator, ao experimentar ser outro, precisa encontrar e trazer à tona as diferentes pessoas que abriga dentro de si.

A sensibilidade do ator lhe capacita a representar uma personagem. É preciso sensibilidade para reconhecer as diferentes nuances de voz que revelam tal e não outro

sentimento, ou para reconhecer o que faz alguém rir e o que faz chorar, o que provoca raiva e o que gera medo, para perceber a diferença de tons de um rico e de um mendigo. Conhecer as emoções de si e dos outros é fator essencial na arte do teatro. Suas matérias-primas são a linguagem, a palavra, o corpo, a ação, o movimento e as emoções, usadas para falar do humano para o humano.

Para alcançar seu propósito, o ator aprende a ver, ouvir, tocar com nova atenção. Observar o mundo para ver como ele realmente é, como as pessoas agem e interagem, faz parte do trabalho do ator. Na sutileza de gestos e movimentos, em seu olhar, na sua respiração, no domínio do espaço e do tempo o ator interpreta e traduz um tipo humano que se torna parte dele mesmo. Este processo exige refinamento dos sentidos, reflexão e sentimento. E quando o ator expressa uma personagem, esta se torna mais forte que as pessoas da vida real. A personagem é a humanidade em evidência. É a dor ficcional mais forte que aquela do dia-a-dia, é o amor mais platônico, o medo mais paralisante. O teatro expõe o humano multiplicado, porque o apresenta com uma lente, em foco, explicitamente. E a platéia pouco a pouco aprende a apreender essa humanidade extremada e passa a ser tocada mais intensamente não só por esta arte, mas também pelo ser humano mesmo. Da arte, passa a perceber o mundo real com olhos mais atentos, ouvidos mais aguçados, emoções e sentimentos melhor compreendidos, pensamentos que perscrutam mais fundo. Passa-se a perceber a realidade em maior complexidade. A experiência estética da arte “cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores” (VIGOTSKI, 2004, p.342).

Há pessoas, explica Lowenfeld (1954/1977), que têm necessidade de muitos estímulos e incentivos externos para que a vida não perca a graça, o que o autor caracteriza como uma fuga diante da incapacidade de compreender a si mesmas. Na sociedade atual percebe-se esta incapacidade na busca desenfreada pelo prazer imediato e contínuo, expressos no consumismo exagerado ou no uso de drogas. A arte teatral representa a possibilidade de entrar em contato com o próprio íntimo, compreender as próprias emoções e canalizá-las criativamente. A ânsia pelo novo, por aventuras, pelo risco, podem ser vivenciados em cena, a coragem do adolescente é posta em jogo no enfrentamento da platéia. O momento de apresentar envolve o medo do fracasso, o risco de errar, o julgamento do público e também a sensação de liberdade, o sentimento de amor próprio, a alegria da autoexpressão, o prazer, a realização que traz a atuação.

Nesse sentido, o teatro pode permitir ao indivíduo a compreensão de suas emoções, e de como se sente com tais emoções, como se percebe e se relaciona com elas, se tais emoções lhe

agradam. Pode entender *o que* origina tais emoções, pode compreender as emoções e as razões do outro. Pode aprender a dominá-las e a escolhê-las.

A formação da sensibilidade humana é o caminho da pesquisa em educação e Arte numa perspectiva dialética. Não é o produto final, o resultado da análise última dos dados que importa, mas o conjunto da práxis social. É a educação dos sentidos – a visão, o olfato, o paladar, o pensamento, a contemplação, o tato, o desejo, a ação, o amor – resumindo, todos os órgãos da individualidade, na sua relação com o mundo, que interessa à pesquisa. (ALCÂNTARA GIL, 2004, p.186-187).

A educação estética enriquece a vida humana e sensibiliza o ser humano para a beleza, na medida em que a arte ajuda a dar sentido à vida. Cutilla (2005) diz que o adolescente tem a sensibilidade “à flor da pele” e esta fase é um momento muito propício para cultivar o sentido do belo, para que o adolescente se torne um sujeito capaz de apreciar e criar a beleza. A interiorização e a reflexão são essenciais no desenvolvimento da sensibilidade e no trabalho com a arte teatral.

2.2.10 Imaginação: o lugar privilegiado onde cognição e afetividade se encontram

Imaginar é também a habilidade inerente à formação de imagens, combinação de ideias e criação de novas; a liberdade inerente a esta ação deriva da (para usar o termo de Sartre) “síntese afetivo-cognitiva”. (COURTNEY, 1990, p.19, tradução nossa⁴⁰).

Conforme já exposto anteriormente, a imaginação, para Vygotsky (1998), é uma função psicológica que permite a construção de novas combinações, tendo por base as impressões anteriores vividas por um sujeito, sendo que a mesma parece apresentar-se em duas formas: a reprodutora e a criadora. A primeira fundamenta-se na memória e é a atividade pela qual se reproduz na consciência as imagens de experiências anteriores vividas por uma pessoa. A segunda se utiliza da memória, mas amplia-se no sentido de buscar novas combinações e, assim, criar algo totalmente novo. Este é o processo de criação tecnológica, científica e artística.

O autor apresenta esclarecimentos e críticas em relação às teorias sobre a imaginação. Os associacionistas explicam as imagens criativas como combinações casuais daquelas imagens

⁴⁰ Texto original: “Imagining is also the skill inherent in image making combining ideas and creating new ones; the inherent freedom of this act derives from (to use Sartre’s term) “the affective-cognitive synthesis”.

guardadas na consciência pela memória. A imaginação seria, dessa maneira, capaz de criar novas combinações com elementos anteriores, porém provavelmente não poderia criar elementos novos. Assim, os sonhos, por exemplo, ainda que contivessem as ideias mais fantásticas, seriam sempre combinações de experiências já vividas pelo sujeito. Vygotsky (1998) resgata, porém, uma conclusão importante advinda dos estudos desses psicólogos: os processos de imaginação são condicionados pelos sentimentos. Eles descobriram o substrato da imaginação, que são as impressões acumuladas, mas não demonstraram em que consiste a base da atividade imaginativa pela qual é possível representar aquelas impressões de forma totalmente nova. Por outro lado, os associacionistas consideravam que a fantasia seria limitada pelas imagens que o indivíduo dispõe na memória e o número de combinações entre elas seria igualmente limitado. A partir dessa suposição, a imaginação processa-se exclusivamente sobre a memória e a criação de algo novo torna-se praticamente impossível. Contudo, a atividade criadora, ainda que seja de certa forma reprodutora, não se funde com a memória, afirma o psicólogo russo.

Os intuitivistas, por sua vez, afirmam que a imaginação criativa seria própria da consciência inata, ideia procedente de Freud. Tanto no associacionismo como no idealismo parece não haver explicação sobre como a atividade criativa surge no processo de desenvolvimento.

Vygotsky (1998) cita ainda Piaget no que tange à imaginação e sua relação com o egocentrismo infantil (p.115). Este seria um estado de solipsismo, estado de consciência no qual o indivíduo não conhece outra realidade que não a dele mesmo e vive em um mundo de criações próprias. O solipsismo se manifesta nas etapas iniciais do desenvolvimento da consciência, o qual, mais tarde, passando por formas intermediárias de egocentrismo, desenvolve o pensamento lógico realista do adulto. A forma primária de imaginação seria, então, fruto da atividade subconsciente, distinta da atividade consciente do pensamento realista. Assim explica Vygotsky que, tanto para Piaget como para Freud, por um lado, no pensamento realista o sujeito estaria ciente dos objetivos, tarefas e motivos segundo os quais age, o que não ocorreria no pensamento que rege a fantasia. Por outro, o pensamento realista se relacionaria à realidade quanto às atividades a serem desempenhadas, enquanto a imaginação se basearia no princípio do prazer. E, finalmente, o pensamento realista seria social e verbal, podendo ser comunicado em palavras. Já a imaginação, inerente ao pensamento autista, seria individual, simbólica e não comunicável. Esses

autores parecem, segundo a análise de Vygotsky, considerar a imaginação como uma atividade pela qual não se pode conhecer a realidade.

Vygotsky (1998) se contrapõe a esta ideia ao afirmar que nenhum animal poderia sobreviver se sua atividade psíquica estivesse totalmente emancipada da realidade e que a obtenção de prazer não depende da satisfação alucinatória, mas de satisfações de necessidades reais, o que se revela como estando entre as principais atividades de qualquer ser vivo, da qual algum nível de consciência participa desde o início.

No desenvolvimento da imaginação infantil há relação e dependência com a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, o que põe por terra suposições de que só o pensamento autista cria condições adequadas para a imaginação. Pessoas que tiveram lesões cerebrais que atingiram a área da linguagem tiveram sua capacidade de imaginação e fantasia extremamente diminuída. “A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele.” (VIGOTSKI, 1998, p.122). A vida social da criança, em especial a escolar, impulsiona a criança a pensar de maneira imaginada. Pela linguagem, é possível classificar e conceituar. Na adolescência, a formação de conceitos é um fator que impele o desenvolvimento de complexas combinações, conexões e relações entre os diferentes elementos da experiência. Assim, o autor diz que os momentos mais cruciais do desenvolvimento humano são também cruciais no desenvolvimento da imaginação.

A atividade de imaginação é consciente e pode ser dirigida em relação aos objetivos e motivos de uma pessoa, e um aspecto fundamental a ser considerado é o caráter emocional da imaginação. A fantasia é criada a partir da observação do real. O que para a racionalidade parece irreal, é real no sentido emocional e é esta a atividade da imaginação. “A essência do fato é que a imaginação é uma atividade extraordinariamente rica em momentos emocionais.” (VIGOTSKI, 1998, p.124). O motor principal da imaginação é o afeto. No que o autor chamou de “forma visionária de imaginação”, o pensamento se subordina aos impulsos e interesses emocionais; trata-se de uma relação peculiar entre os processos emocionais e o pensamento. Os processos emocionais não são, contudo, exclusivos da atividade imaginativa. O pensamento realista, quando relacionado a algo importante para a pessoa, desperta emoções ainda mais profundas e significativas que aquelas relacionadas à imaginação visionária. Assim, tanto a imaginação como o pensamento realista são caracterizados por uma elevada emocionalidade.

A imaginação é uma forma complexa de atividade psíquica, “a união real de várias funções em suas peculiares relações” (VIGOTSKI, 1998, p.127), um sistema psicológico que passa por mudanças importantes no processo de desenvolvimento humano. Nas formas criativas de imaginação orientadas para a realidade a imaginação é inseparável do pensamento realista, não há fronteiras entre eles. Uma invenção ou uma obra artística exigem a atuação conjunta do pensamento realista e do processo de imaginação. Por outro lado, para conhecer a realidade a imaginação é necessária, pois é preciso ir além das impressões refletidas na consciência. Mas estes dois sistemas não se identificam. A característica da imaginação é o afastamento da realidade, de seu aspecto externo aparente dado imediatamente na percepção primária, o que exige maior autonomia em relação à consciência, com o que “a cognição da realidade se complica e enriquece” (VIGOTSKI, 1998, p.129).

A capacidade de imaginar é fundamental no comportamento humano. Vygotsky (1994a) relata alguns casos patológicos, nos quais o comportamento, o pensamento, a percepção e a ação em determinada situação dependiam da realidade concreta, em casos de pacientes em que as funções superiores foram afetadas. Por exemplo, certo homem só conseguiria realizar o ato de verter água de um jarro para o copo se estivesse com sede. Em tais casos, os sujeitos não eram capazes de imaginar ou criar, fato comparável ao que ocorre com crianças muito pequenas. O comportamento dependia em grande parte da situação real, concreta, do meio exterior, e o sujeito tornava-se incapaz de realizar uma ação sem um sentido imediato, capacidade desenvolvida unicamente na pessoa humana. Até onde se sabe, os outros animais não são capazes de realizar uma ação sem sentido, arbitrária, premeditada ou desconectada da realidade imediata.

Na conexão entre o pensamento realista e a imaginação, existe a questão da vontade ou da liberdade na atividade da consciência.

As possibilidades de agir com liberdade, que surgem na consciência do homem, estão intimamente ligadas à imaginação, ou seja, à tão peculiar disposição da consciência para com a realidade, que surge graças à atividade da imaginação. (VIGOTSKI, 1998, p.130).

As funções psicológicas superiores são a base da formação de conceitos, da qual dependem a liberdade e a intencionalidade da ação. A imaginação e a criatividade, afirma Vygotsky (1994a), estão relacionadas à livre reorganização e combinação dos elementos da experiência, o que, por sua vez, necessita de uma tal liberdade de pensamento, ação e cognição

que só quem domina o pensamento em conceitos pode atingir. O desenvolvimento da fantasia na adolescência é uma consequência da função do pensamento por conceitos, só atingido nessa fase, um resultado que completa e impulsiona todo o processo de mudança pelo qual passa a vida intelectual do adolescente. É por isso que somente na adolescência o indivíduo compreende e utiliza coerentemente uma metáfora, por exemplo.

A perda, por qualquer motivo, da capacidade de pensamento conceitual acarreta a perda da capacidade de imaginar. É, portanto, o pensamento conceitual que possibilita o surgimento da fantasia no adolescente. Contudo, algum pensamento concreto e imagens visuais permanecem, não desaparecendo por completo nem mesmo na idade adulta.

A criatividade da adolescência está também ligada às novas necessidades que surgem neste período e que resultam em imagens com características emocionais distintas. O adolescente torna-se consciente desta nova função que é a imaginação, bem como de que sua fantasia é subjetiva. Ele também se conscientiza das ligações entre a fantasia objetiva e o pensamento. Por meio da fantasia, o adolescente satisfaz suas necessidades emocionais, tornando-a uma atividade subjetiva remanescente da brincadeira infantil, que lhe dá satisfação pessoal (VYGOTSKY, 1994a).

Assim, os desejos não satisfeitos são representados na fantasia e ficticiamente realizados. O adolescente, pela primeira vez, volta-se para a esfera íntima de sua experiência e seu pensamento é para si próprio. Diferente da criança, ele esconde seus desejos e fantasias, as quais se conectam com os íntimos desejos, motivações, atrações e emoções de sua personalidade. As emoções ativam ideias e por meio da imaginação e da fantasia o jovem pode exercitar e extravasar sentimentos. Logo, é também na fantasia que se encontram meios de direcionar e controlar a vida emocional (VYGOTSKY, 1994a).

Wallon (1975, p.67), por sua vez, lembra que o adolescente tem “divagações sentimentais”. Seus pensamentos se voltam para o amor, para a sexualidade, para o futuro. Ele passa a duvidar dos adultos como portadores de verdades absolutas em que os tinha até então; questiona valores e regras, assume novas responsabilidades e quer conduzir sua própria vida; quer saber a razão de tudo, quer “consertar” o mundo. Para este autor, a afetividade é o domínio funcional preponderante nessa fase e o adolescente anseia por fortes emoções, por aventuras e novidades. “É a idade dos fervores religiosos, metafísicos, políticos ou estéticos” (WALLON, 1975, p.67). O adolescente passa a imaginar possibilidades, alternativas para a sociedade. Neste

momento é necessário que os adultos que fazem parte do universo do adolescente organizem o meio e suas atividades a fim de orientar sua paixão para atividades que façam para ele sentido e que permitam que exerça sua autonomia, que ponham em prática suas novas ideias, sua imaginação, em direção ao que é bom e saudável para sua formação como pessoa e como cidadão. Esta é a fase em que, devido a toda instabilidade que tem como pano de fundo mudanças físicas e psíquicas, o jovem é mais suscetível, em sua busca por emoção e aventura, a voltar-se para as drogas, violência ou ações criminosas.

Paralelamente ao caminho de criatividade subjetiva que a fantasia segue, há outro de criatividade objetiva. Toda nova criação, invenção ou nova compreensão e conhecimento da realidade passa pela imaginação. A fantasia é que possibilita não somente as criações artísticas, mas de igual modo as científicas. Ela é uma das manifestações humanas de atividade criativa, especialmente da adolescência, quando se liga ao pensamento conceitual, impulsionando o desenvolvimento psicológico do sujeito.

Não seria correto supor que os dois canais pelos quais o desenvolvimento da fantasia na adolescência segue divergem. Pelo contrário, ambos os aspectos, concreto e abstrato, bem como os aspectos subjetivos e objetivos, são frequentemente encontrados em um estado de entrelaçamento complexo. Expressão objetiva pode ser colorida por tons emocionais vívidos, mas fantasias subjetivas também são muitas vezes observadas na esfera da criatividade objetiva. Para ilustrar a aproximação de ambos os canais de desenvolvimento da imaginação, gostaríamos de apontar que é precisamente no território de sua fantasia que, pela primeira vez, o adolescente tem a chance de descobrir o curso que sua vida irá tomar. Seus esforços e motivações confusas são moldados em imagens específicas. Em sua fantasia ele antecipa seu futuro e, conseqüentemente, também se aproxima de sua criativa construção e realização. (VYGOTSKY, 1994a, p.285, tradução nossa⁴¹)

Os propulsores da fantasia e da imaginação são os desejos, anseios, valores, interesses, as emoções, necessidades da pessoa. Egan (1992) diz que imaginar evoca um estado afetivo, pois são os medos, as esperanças e as intenções que dirigem o pensamento para o campo das

⁴¹ Texto de origem (transliteração e tradução inglesa do original russo): "It would not be right to suppose that these two channels which the development of fantasy in adolescence follows actually diverges. On the contrary, both the concrete and abstract aspects, as well as the subjective and objective ones, are frequently found in a state of complex interlacement with each other. Objective expression may be coloured by vivid emotional tones but subjective fantasies are also often observed within the sphere of objective creativity. To illustrate the rapprochement of both of these channels in the development of the imagination, we should like to point out that it is, precisely, within the realm of his fantasy that, for the first time, the adolescent has a chance to discover the course his life is to take. His strivings and obscure drives are cast in the moulds of specific images. In his fantasy, he anticipates his future and consequently also comes closer to its creative construction and realization."

possibilidades. A interação do ser humano com o mundo está impregnada de emoções. Na escola, a imaginação dos alunos é estimulada quando os conteúdos os atingem emocionalmente. Atividades cognitivas que suprimem a imaginação e a afetividade são inadequadas, mas são aquelas que a escola normalmente trabalha. “O que podemos imaginar pode guiar nossa pintura ou nossa tecnologia para gerar algo que torne o mundo mais próximo aos desejos de nosso coração.” (EGAN, 1992, p.166).

Também nesse sentido argumenta Vygotsky:

Se, finalmente, tomarmos a denominada imaginação construtiva na criança ou toda a atividade criativa da consciência, relacionada com a transformação do real, digamos, com a atividade técnico-construtiva ou de edificação, veremos, onde quer que seja, que para os verdadeiros inventores a imaginação é uma das principais funções, com a ajuda da qual se trabalha e que, em todos os casos de atividade, a fantasia está extraordinariamente dirigida, que, do princípio ao fim, está orientada para o objetivo determinado que o indivíduo persegue. O mesmo se aplica aos planos de comportamento da criança que se referem ao futuro, etc. (VIGOTSKI, 1998, p.123-124)

Diante desse contexto, faz-se necessário perguntar: em que medida a escola tem trabalhado para desenvolver a capacidade imaginativa dos educandos? Quando o professor apresenta ao aluno respostas fechadas, acabadas, únicas, em que colabora para a capacidade do aluno de pensar criativamente? Ter a capacidade de imaginar deve ser um dos objetivos da educação escolarizada. Aparentemente, a imaginação costuma ser condenada por um grande número de educadores, especialmente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental.

A escola trabalha de maneira a evitar as fantasias e os devaneios. É, porém, função da escola permitir e promover o desenvolvimento e a liberdade do pensar além do real, além do concreto. Fantasiar é importante, bem como pensar em desacordo com o mundo real. A arte é um campo fértil de estímulo e desenvolvimento da imaginação, da fantasia, da criatividade e da emoção. O teatro, por todas as características apresentadas, concentra e impulsiona de maneira especial essas funções psicológicas.

O teatro é um canal no qual se valoriza tanto o imaginar quanto o sentir, e o lugar onde se pode testar, exercitar, por em prática fantasia e emoção. Por meio das atividades dramáticas e teatrais, a realidade pode ser confrontada com a fantasia e as emoções encontram contexto e resolução. Em tais espaços tudo é passível de ser imaginado, sentido e vivido. As atividades teatrais, em particular a improvisação, liberam o indivíduo para fantasiar, criar e se expressar. Na

adolescência o teatro adquire seu caráter de arte, mas contém a motivação e a fantasia da brincadeira, contribuindo tanto para realizar desejos e fantasias como para estimulá-los, tornando-se um caminho de desenvolvimento no trajeto rumo à vida adulta.

Lazarus e Lazarus (1994) afirmam que a emoção gerada pela experiência estética se relaciona aos significados construídos na vivência pessoal do mundo. O significado pessoal é o que desperta a emoção sendo, por sua vez, um produto da avaliação, da busca deste significado. Os objetivos e as crenças pessoais se combinam com as ações de outras pessoas, e este conjunto avaliado pelo sujeito resulta em significado. Ele é construído na interação social, no relacionamento com outras pessoas e com os objetos do mundo segundo o modo como afetam o sujeito.

Também para Courtney (1990) “a imaginação criativa e as ações dramáticas são experienciadas como um todo e juntas geram significado.” (p.9, tradução nossa⁴²). E em Vygotsky (2004) encontramos a afirmação de que a criação infantil tem um valor pedagógico imenso, mesmo que seja artisticamente fraca. Pela expressão e pela criação artística, a criança domina suas vivências, as vence e supera, e ascende em suas funções psíquicas, colocando-se acima da vivência imediata. A questão principal é o que leva ao surgimento daquele objeto criado. No trabalho artístico com crianças e adolescentes é importante permitir liberdade de criação, evitando comparações com o trabalho artístico de um adulto e reconhecer a originalidade e peculiaridade da arte do ser em desenvolvimento. A criança tem o desejo de expor e sublinhar aquilo que considera essencial e este aspecto deve ser permitido e valorizado. Esta criação revela protótipos espontâneos e puros de poesia e seu maior valor está para a criança mesma, no suprimento de suas necessidades, servindo à construção de seu psiquismo.

⁴² Texto original: “Our creative imagination and dramatic actions are experienced as a whole, and together they create meaning.”

PARTE II

1. MÉTODO

1.1 UNIVERSO DA PESQUISA E PARTICIPANTES

A definição dos participantes da pesquisa iniciou-se no final da graduação da pesquisadora. A escola escolhida foi o local onde realizou o estágio supervisionado em Organização Escolar, disciplina do quarto ano do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Naquele ano (2007), foi apresentado à escola um projeto para a realização de uma peça de teatro com alunos da 8ª série, como um caminho para contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e, em consequência, buscar diminuir os problemas de indisciplina, contra os quais a escola lutava. Não foi possível a realização do projeto ainda em 2007, porque a ideia surgiu e foi proposta à escola no mês de setembro, não havendo tempo hábil para concretizá-la.

No ano seguinte, com o apoio de uma das pedagogas da escola e a colaboração da professora de artes, foi realizada a montagem da peça *Um conto de Natal*⁴³ baseada na obra de Charles Dickens, com alunos de uma turma de 6ª série, o que oportunizou o estudo piloto deste trabalho.

Em março de 2009, levou-se novamente a proposta para a escola, que já não contava com a presença da mesma pedagoga, mas a vice-diretora da escola concordou em apoiar o trabalho, bem como a professora de artes da 7ª série, que acolheu a ideia. Pensou-se, primeiramente, em trabalhar com os 12 alunos que participaram do estudo piloto. Contudo, o grupo havia sido dividido entre as novas três turmas de 7ª série. Optou-se por trabalhar com a turma na qual estivessem, dentre os alunos que haviam participado no ano anterior, aqueles que haviam demonstrado maior interesse pelo teatro.

A professora de artes estabeleceu que apenas os alunos com notas dentro da média de aprovação poderiam participar das aulas de teatro. Foi, então, perguntado quem gostaria de participar e os alunos interessados se manifestaram, sete meninos e seis meninas. Na semana seguinte, no início do trabalho, um aluno que havia participado do projeto piloto no ano anterior e havia faltado no dia da escolha dos participantes pediu para entrar no grupo e foi aceito. Durante o primeiro encontro, chegou mais um aluno, o qual a professora de artes explicou ter insistido em

⁴³ DICKENS, Charles. **Um conto de Natal**. Trad.: Ademilson Franckini e Carmen Segnanfredo. Porto Alegre: L&PM, 2004.

participar, contestando a forma de escolha dos integrantes do grupo de teatro. Este aluno foi inicialmente rejeitado pelos demais membros do grupo, mas permaneceu, e correspondia muito bem às atividades propostas. Os participantes serão referidos no trabalho segundo os seguintes codinomes:

Adriana – 13 anos

Beto – 13 anos

Brian – 13 anos

Carlos – 14 anos

Davi – 13 anos

Eduarda – 14 anos

Flavio – 13 anos

Gilson – 13 anos

Hiran – 13 anos

Harry – 13 anos

Jaqueline – 12 anos

Jennifer – 13 anos

Jonas – 13 anos

Renata – 14 anos

Vera – 12 anos

A pesquisa contou, portanto, com a participação inicial de 15 adolescentes com idades entre 12 e 14 anos, nove meninos e seis meninas. Brian foi transferido de escola após seis semanas de trabalho. No segundo semestre, mais dois alunos foram transferidos para outra escola, Carlos e Jaqueline, e o grupo ficou com o número de 12 alunos, cinco meninas e sete meninos.

O local escolhido para a realização do trabalho foi o salão da escola. O edifício tem um salão especialmente pensado para abrigar festividades. As atividades, tanto do piloto quanto da pesquisa propriamente dita, foram realizadas, em sua maior parte, neste salão. O espaço tem aproximadamente 200m² (20m de comprimento por 10m de largura), as paredes laterais têm altas janelas e há um pequeno palco com altura aproximada de 1,20m do nível do auditório de, mais ou menos, 30m² (3mx10m). Há dois acessos para o salão: um dentro da escola, que passa por uma

pequena sala com banheiro e chega ao palco, e outra pelo fundo do auditório, pela frente da escola, e que é a entrada oficial do salão. De cada lado do palco há um pequeno lance de escada e uma porta que dão acesso ao salão. Há também um piano de armário antigo, bem como cadeiras e mesas que são dispostas no salão segundo a necessidade. O salão abriga, atualmente, reuniões e debates de professores, de pais e professores, de profissionais da secretaria da educação e da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), como também festas e espetáculos que são levados à escola por grupos particulares de teatro. Nesse caso, cada aluno tem a opção de comprar um ingresso e assistir à peça ou ficar em sala de aula com o professor.

Porém, o salão não foi reservado prioritariamente para os encontros referentes à pesquisa e, quando estava ocupado, era necessário encontrar outro lugar para trabalhar. Isto ocorreu três vezes durante o ano; na primeira, trabalhou-se na quadra de esportes; na segunda vez o trabalho foi realizado no laboratório de ciências, um espaço pequeno com seis mesas; na última, fez-se um ensaio no pátio da escola.

1.2 PROCEDIMENTOS

1.2.1 Estudo piloto

Em 2008, a realização do estudo piloto teve por objetivo coletar dados que permitissem verificar a melhor maneira de conduzir a pesquisa. O piloto começou com a participação de 23 alunos, 12 meninos e 11 meninas. No decorrer do ano letivo, alguns alunos deixaram a escola e vários outros desistiram; uma aluna simplesmente faltou no último ensaio e na apresentação sem avisar. No dia da apresentação, entraram no palco apenas 10 alunos atuando na peça e mais duas alunas (que haviam saído do grupo, mas que queriam participar de alguma maneira nesse dia) que entravam em cena somente no final, participando de uma dança que havia sido idealizada e organizada pelos próprios alunos para encerrar o espetáculo.

Dentre os participantes de 2009, Hiran, Harry, Beto e Gilson haviam ingressado no grupo em 2008, mas desistiram já no segundo encontro. Jonas e Vera deixaram o grupo aproximadamente um mês antes da apresentação; Jonas por causa de um falecimento na família; Vera se arrependeu de ter abandonado o trabalho. Adriana, Davi, Flavio, Jaqueline e Jennifer foram os alunos que chegaram a se apresentar em 2008 e retornaram em 2009. Já para Eduarda, Carlos, Renata e Brian era a primeira vez no grupo de teatro.

No projeto piloto, foram realizados encontros semanais de março a dezembro. Nesses encontros, no primeiro semestre foram realizadas atividades que envolviam criação de cenas teatrais com base em temas relevantes para adolescentes (adolescência, família, amizades, entre outros) propostos pela pesquisadora. No segundo semestre iniciaram-se os ensaios da peça, cuja apresentação foi antecedida por encontros em três dias seguidos. À apresentação, realizada dia 10 de dezembro de 2008, compareceram alguns familiares, a pedagoga e a diretora da escola, duas turmas de 6ª série com os professores do horário e vários convidados dos alunos, provenientes de diferentes turmas. Os alunos fizeram convites/ingressos que foram distribuídos aos seus convidados da escola; só permitiram entrar para assistir ao trabalho quem tinha ingresso. Dependendo do interesse, os “alunos-porteiros” deixaram entrar duas pessoas com um só convite, porque os convites haviam acabado. O público teve de entrar pela porta dos fundos, porque a escola não concordou em abrir a porta da frente. O salão ficou lotado e a apresentação foi elogiada por professores, pais e alunos. Vários alunos que assistiram disseram também querer fazer teatro.

1.2.2 O estudo propriamente dito

Com base no trabalho realizado no piloto, considerando as dificuldades encontradas e a experiência angariada, foram definidas, para o estudo, atividades que fossem gradualmente preparando os alunos para a realização da peça teatral e que pudessem contribuir para promover o desenvolvimento global desses educandos. Para a definição e a organização das atividades a serem realizadas buscou-se fundamentos na literatura existente sobre o tema, de autores e pesquisadores da área de teatro-educação⁴⁴. Foram planejadas atividades que consistiram em exercícios de aquecimento, dinâmicas de grupo, atividades escritas, confecção de material cênico, encenação e improvisação teatral. Excetuando-se alguns exercícios de aquecimento de autoria de Boal (1995) e as dinâmicas, todas de Antunes (1987), as atividades realizadas foram criadas pela pesquisadora ou adaptadas a partir desses e outros autores. Essas atividades foram pensadas de maneira que fossem mobilizados, além dos aspectos cognitivos e afetivos dos educandos, as

⁴⁴ Um dos nomes mais importantes do teatro-educação da atualidade é, sem dúvida, Viola Spolin e seus colaboradores. Spolin propõe trabalhar inicialmente com a improvisação. Contudo, a disposição dos alunos para fazer teatro se vinculava às suas pré-concepções sobre o que isso significaria: interpretar uma cena, uma peça definida. Optou-se, portanto, tomar propositalmente um caminho diverso, passando primeiro pela encenação de histórias, isto é, realizando atividades que os alunos esperavam fazer, para mais tarde, quando estivessem mais familiarizados com o grupo, com a pesquisadora e com o espaço, realizar atividades de improvisação. Apesar de ser um percurso um pouco mais longo, pareceu ser o mais adequado aos propósitos do estudo.

dimensões motoras e sociais, entendendo-se que o desenvolvimento dos sujeitos ocorre pela interação das diferentes dimensões no próprio indivíduo, conforme amplamente explanado na fundamentação teórica do presente trabalho.

Os quadros a seguir apresentam os tipos de atividades planejadas para o estudo. Cada quadro expõe uma categoria de atividade e seu objetivo geral. Na primeira coluna à esquerda tem-se o nome da atividade realizada na categoria. Na coluna central estão seus objetivos específicos. A última coluna apresenta uma breve descrição da atividade.

Os exercícios de aquecimento foram designados para o início dos encontros, de modo a preparar os participantes para as outras atividades que seriam realizadas na sequência. O Quadro 1 indica os exercícios de aquecimento que foram realizados no estudo:

<i>CATEGORIA DE ATIVIDADE:</i>		
<i>Exercícios de aquecimento</i>		
<i>Objetivo Geral:</i>		
Desenvolver concentração para as atividades subsequentes.		
<i>Nome da atividade</i>	<i>Objetivos específicos da atividade</i>	<i>Descrição</i>
<i>Respiração</i> (BOAL, 1995)	Desenvolver a integração dos membros do grupo.	Forma-se um círculo de mãos dadas; todo o grupo inspira e expira junto; a cada expiração, todos devem abaixar-se um pouco até, finalmente, deitarem no chão.
<i>Respiração ritmada</i> * ⁴⁵	Desenvolver atenção e ritmo.	O grupo deve caminhar aleatoriamente pelo espaço e respirar seguindo um ritmo dado por palmas pela pesquisadora, respirando também ritmadamente (duas palmas para inspirar, duas palmas para expirar); o ritmo é acelerado e retardado até a parada total das palmas, quando todo o grupo deve parar completamente e permanecer em silêncio.
<i>Ganha o último</i> (BOAL, 1995)	Desenvolver atenção e controle corporal.	É feita uma corrida em câmera lenta em que ganha o último. A um sinal da pesquisadora, todos devem parar; ao próximo sinal, devem prosseguir. Quem não corresponder

⁴⁵ As atividades indicadas por asterisco (*) foram criadas pela autora com base nos exercícios de Boal (1995).

		ao comando deve ficar imóvel até o final da corrida.
<i>Respiração contada*</i>	Desenvolver a atenção e a coordenação motora individual; promover a integração dos membros do grupo.	Fazendo uma roda de mãos dadas, os alunos devem caminhar para a esquerda e para a direita, começando com um passo e acrescentando sempre outro passo até chegar a dez; dá-se, então, um passo para a esquerda e um para a direita, em seguida dois para a direita e dois para a esquerda, e assim sucessivamente até darem dez passos para a direita e dez para a esquerda. Enquanto caminham para a esquerda devem inspirar e, para a direita, expirar, tendo que controlar o ritmo da respiração de acordo com o número de passos. Ao expirar devem emitir um som (sibilo).

QUADRO 1 - ATIVIDADES DA CATEGORIA “EXERCÍCIOS DE AQUECIMENTO” REALIZADAS NO ESTUDO.

FONTE: O AUTOR.

As dinâmicas de grupo constituem uma forma de atividade que alia expressão emocional, criatividade, funções motoras e reflexão individuais, e, ao mesmo tempo, promove a socialização/integração do grupo. A escolha das dinâmicas realizadas, as quais se encontram no Quadro 2, ocorreu em função da possibilidade de dramatização das mesmas:

CATEGORIA DE ATIVIDADE:		
<i>Dinâmicas</i>		
<i>Objetivo Geral:</i>		
Vivenciar dramaticamente situações de modo a promover a integração entre os membros do grupo e o desenvolvimento de aspectos afetivos, cognitivos, sociais e motores dos sujeitos envolvidos.		
<i>Nome da atividade</i>	<i>Objetivos específicos da atividade</i>	<i>Descrição</i>
<i>Roda de ritmo e movimento*</i>	Desenvolver a concentração, a atenção, o controle corporal e o ritmo;	Faz-se um círculo; um aluno realiza um movimento acompanhado de um som que deve ser repetido pelo grupo; o aluno à sua esquerda deve executar outro movimento e som; o grupo deve repetir o som anterior e o segundo.

	exercitar a memória, a criatividade e a expressão pessoal.	Segue-se desta forma, sempre repetindo todos os sons e movimentos na ordem em que foram produzidos, até que todos os participantes tenham criado um movimento com som.
<i>Ritmo comum*</i>	Desenvolver a concentração, a atenção e a coordenação motora.	Cada membro do grupo deve executar (todos ao mesmo tempo) um movimento, um som e um ritmo próprios; aos poucos, todo o grupo deverá assumir um só movimento, som e ritmo.
<i>Ritmo como diálogo</i> (BOAL, 1995)	Desenvolver a atenção e o ritmo; exercitar a criatividade e a expressividade.	Formam-se duas equipes; um aluno de uma delas cria um som com ritmo, como se estivesse falando algo ao outro grupo, o qual deve ser repetido pelo seu grupo; o outro grupo responde da mesma maneira; na vez seguinte outro aluno cria o ritmo-fala. Cada frase pode ter extensões diferenciadas, longas ou curtas, rápidas ou lentas. Podem ser agressivas, submissas, gentis, interrogatórias, etc.
<i>Música no papel</i> (ANTUNES, 1987)	Desenvolver a imaginação; exercitar a livre expressão individual; promover o autoconhecimento e o conhecimento dos membros do grupo.	Cada participante escolhe uma cor de lápis. Ao som de uma música, os alunos devem desenhar livremente sobre papel tendo os olhos fechados. Depois, de olhos abertos, devem dizer o que desenharam. Repete-se o procedimento ao som de outra música. Ao final, discutem-se os desenhos, as ideias e os sentimentos de cada um em relação à atividade.
<i>Mess</i> (ANTUNES, 1987)	Desenvolver concentração, atenção e imaginação; exercitar a memória, a criatividade e a expressão corporal.	Cada aluno recebe um cartão contendo a descrição de uma ação não-verbal, uma folha de papel e uma caneta. A um sinal da pesquisadora, todos os alunos começam, simultaneamente, a executar as ações recebidas (cada um a sua). Passados dois minutos, a tarefa é encerrada e os alunos são solicitados a escrever na folha em branco quais as ações lembradas que puderam perceber. Em seguida, são escritas em uma lousa todas as ações que foram percebidas e lembradas pelo grupo. Com base nas ações identificadas, os alunos deverão, em grupos, elaborar uma história e representá-la.
<i>Albatroz</i>	Desenvolver a	Formam-se três famílias de albatrozes, cada uma com dois

(ANTUNES, 1987)	imaginação; promover a reflexão sobre questões éticas, culturais e valores sociais.	meninos e uma menina. As famílias receberão a visita de um grupo de visitantes, também formado por dois meninos e uma menina. Os valores e costumes do albatroz são desconhecidos pelos visitantes, que devem tentar compreender a cultura albatroz. A realização da atividade é seguida de discussão com o grupo.
-----------------	---	---

QUADRO 2 - ATIVIDADES DA CATEGORIA “DINÂMICAS” REALIZADAS NO ESTUDO.

FONTE: O AUTOR.

As atividades de encenação teatral estavam entre as mais ansiadas pelos participantes, tanto no estudo piloto como no estudo propriamente dito. Para estas, escolheu-se trabalhar com fábulas de Esopo, um texto do folclore brasileiro e histórias tradicionais e do folclore estrangeiro⁴⁶. As histórias foram escolhidas por sua beleza poética e/ou pelas reflexões e aprendizagens que poderiam resultar importantes para o grupo. Para os alunos, tais atividades significavam realmente “fazer teatro”, constituindo uma das principais razões para estarem no grupo. Para esta categoria foram organizadas as atividades explicadas pelo Quadro 3:

CATEGORIA DE ATIVIDADE:		
Encenação Teatral		
Objetivo Geral:		
Encenar um texto não dramático; promover a expressão pessoal e a capacidade de organização; desenvolver e exercitar a imaginação, a criatividade, a fantasia e a afetividade nos sujeitos; promover a interação e o trabalho em grupo.		
Nome da atividade	Objetivos específicos da atividade	Descrição
<i>Fábulas</i> ⁴⁷	Trabalhar a linguagem pela elaboração de diálogos para a	Esta atividade é realizada em duas etapas: 1) leitura da fábula e preparação das máscaras, e 2) encenação da fábula. São formados grupos de dois ou três

⁴⁶ Os belíssimos livros e textos foram indicados e gentilmente disponibilizados pela professora mestre Márcia Cristina Cebulski, profissional do ensino de teatro e pesquisadora em teatro-educação.

⁴⁷ Fábulas de Esopo extraídas de: ASH, R.; HIGTON, B. **Fábulas de Esopo**. Trad: Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas 1994.

	<p>encenação;</p> <p>Confeccionar material cênico, trabalhando habilidades e senso estético dos alunos;</p> <p>Promover a reflexão sobre as situações narradas nas fábulas.</p>	<p>alunos; cada grupo recebe o texto de uma fábula a ser discutida, ensaiada e apresentada aos colegas. São oferecidas máscaras de animais impressas. Cada aluno escolhe, recorta, colore e monta uma máscara para usar em sua apresentação. Discute-se com todo o grupo as apresentações e as fábulas.</p>
<p><i>Macaco e Papai-deus</i>⁴⁸</p> <p>(Anexo 1)</p>	<p>Promover a reflexão sobre situações difíceis ou constrangedoras.</p>	<p>A história fala sobre um macaco que, compreendendo mal o significado de uma palavra, acaba por usá-la de maneira errada, o que lhe causou diversos problemas. A história é primeiramente lida pela pesquisadora. São fornecidas máscaras de cachorros e macacos para uso na apresentação. Formam-se três grupos que deverão encená-la. Apresentam-se os grupos; discutem-se as apresentações.</p>
<p><i>O mascate de Swaffham</i>⁴⁹</p> <p>(Anexo 2)</p>	<p>Promover a reflexão a respeito da vida, dos amigos e dos sonhos pessoais.</p>	<p>Segundo a história, o mascate era um homem solitário e pobre que enfrentou o desconhecido para ir atrás de um sonho.</p> <p>Após leitura e discussão do texto, formam-se grupos de três a quatro pessoas. Cada grupo deverá definir as personagens e preparar uma apresentação. Com papel manilha e giz de cera, cada grupo deve elaborar um cenário e objetos de cena que considerem importantes para a apresentação.</p>
<p><i>Os compadres corcundas</i>⁵⁰, <i>Júpiter e os lenhadores</i>⁵¹, <i>O</i></p>	<p>Promover a reflexão sobre a moral e a ética.</p>	<p>Os textos abordam condutas honestas/desonestas e suas consequências, levantando questões sobre a mentira, a trapaça e a justiça.</p>

⁴⁸ História extraída de: LUPTON, H. **Histórias de Sabedoria e Encantamento**. Trad: Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.6-11.

⁴⁹ História extraída de: LUPTON, H. **Histórias de Sabedoria e Encantamento**. Trad: Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.22-29.

⁵⁰ Texto extraído de: CASCUDO, L.C. **Contos Tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2001, p.31-33.

⁵¹ Texto extraído de: MACHADO, A.M. (Ed.). **O Tesouro das Virtudes para Crianças 2**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000, p.83-85.

<i>cego e o caçador</i> ⁵² e <i>Ali-Babá e os quarenta ladrões</i> ⁵³ .		Divididos em grupos, cada grupo deve ler e discutir sua história, criar uma encenação e apresentá-la aos colegas.
<i>Mess</i>	Promover a capacidade de coordenar e inserir ações realizadas no cotidiano na criação de uma cena.	Complementa a dinâmica <i>Mess</i> , já que após a realização da mesma os alunos deverão criar, elaborar e apresentar uma cena que contenha as ações identificadas. A cena não precisa apresentar uma história coerente, podendo ser uma sequência desconexa, sem sentido, desde que contenha aquelas ações.

QUADRO 3 - ATIVIDADES DA CATEGORIA “ENCENAÇÃO TEATRAL” REALIZADAS NO ESTUDO. FONTE: O AUTOR.

Depois de trabalhar com a encenação de histórias prontas, a atividade de improvisação permitiria aos alunos imaginar e criar enquanto atuavam. O Quadro 4 aponta as atividades de improvisação realizadas no estudo:

CATEGORIA DE ATIVIDADE: <i>Improvisação teatral</i>		
Objetivo Geral: Promover a expressão individual; desenvolver e exercitar a imaginação e a criatividade dos participantes.		
<i>Nome da atividade</i>	<i>Objetivos específicos da atividade</i>	<i>Descrição</i>
<i>O ganso de ouro</i> ⁵⁴	Desenvolver a concentração, a atenção, a imaginação; promover a interação e a integração	A atividade é realizada com a história “O ganso de ouro”, dos Irmãos Grimm. As personagens da história são sorteadas entre os alunos. A pesquisadora lê o texto em voz alta e, enquanto lê, à medida que uma personagem

⁵² História extraída de: LUPTON, H. **Histórias de Sabedoria e Encantamento**. Trad: Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.38-45.

⁵³ Adaptação de texto extraído de: MACHADO, A.M. (Ed.). **O Tesouro das Virtudes para Crianças 2**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000, p.24-32.

⁵⁴ História dos Irmãos Grimm adaptada por Ana Maria Machado, extraída de: MACHADO, A.M. (Ed.). **O Tesouro das Virtudes para Crianças 2**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000, p.57-63.

	entre os participantes; promover a expressão artística individual.	aparecer na história o aluno correspondente a assume, improvisando sua interpretação.
<i>Temas desconexos</i>	Partindo de temas não facilmente associáveis, desenvolver uma história coerente na qual cada aluno/ator deve buscar compor as personagens segundo suas determinações sociais.	Os alunos são divididos em dois grupos. São sorteados um lugar e um tipo de apresentação (propaganda, novela, programa de auditório) para cada grupo e uma personagem para cada aluno. Os grupos devem apresentar uma cena improvisada com base nas determinações sorteadas.
<i>Marketing na cena</i>	Desenvolver uma cena improvisada integrando diferentes objetivos propostos: desenvolver uma história atendo-se ao tema proposto e divulgar os produtos; exercitar a imaginação e a criatividade segundo as orientações para a composição da cena.	Dispõe-se no palco produtos de consumo variados. Divide-se a turma em três grupos. Para cada grupo escolhe-se um tema aleatoriamente. Cada grupo apresenta uma cena improvisada sobre seu tema, na qual cada participante deve fazer o <i>marketing</i> de três dos produtos disponíveis.
<i>Mentira</i>	Reelaborar as falas em uma cena improvisada de modo que o aluno apresente outras situações possíveis em alternativa à primeira; desenvolver a interação e a integração entre os membros do grupo.	Os alunos são divididos em três grupos. A cada grupo é dado um tema sobre o qual improvisarão uma cena. Enquanto um grupo improvisa sua cena no palco, os membros de outro grupo interferem dizendo “mentira” às falas de qualquer ator no palco. O ator deve reformular a última fala, modificando-a até que o interceptor aceite a nova fala criada. Cada grupo fica cinco minutos em cena.

QUADRO 4 - ATIVIDADES DA CATEGORIA “IMPROVISACÃO TEATRAL” REALIZADAS NO ESTUDO.

FONTE: O AUTOR.

Considerou-se a importância de buscar formas de averiguar se as atividades estariam incitando os participantes a refletirem sobre si mesmos e se eles conseguiam perceber relações entre os aspectos cognitivos e aqueles afetivos que estavam sendo mobilizados no desenrolar do trabalho. Para tanto, pensou-se em desenvolver discussões após a realização de algumas das atividades e, em alguns casos, foram propostas atividades escritas, com a finalidade de encontrar indícios de como as atividades teatrais poderiam estar afetando individualmente os participantes. As atividades criadas para esse fim são descritas a seguir, no Quadro 5:

CATEGORIA DE ATIVIDADE: <i>Atividades escritas individuais</i>		
Objetivo Geral: Identificar os sentimentos e pensamentos dos alunos em relação às atividades realizadas.		
Nome da atividade	Objetivos específicos da atividade	Descrição
<i>Para completar 1</i> (Apêndice 2)	Esta atividade segue-se a <i>O mascate de Swaffham</i> e tem por objetivo identificar aspectos afetivos e cognitivos mobilizados na realização daquela atividade., que tem como temática principal a realização de sonhos/desejos.	Após discussão em grupo sobre a história e sua encenação, os alunos devem, individualmente, completar as frases: Adolescente sonha com... Um sonho se torna realidade quando... Realizar um sonho meu seria... Vou atrás do que quero quando... Tentei, tentei e finalmente consegui... Eu queria muito, mas nunca...
<i>Para completar 2</i> (Apêndice 3)	Esta atividade complementa a encenação de <i>Os compadres corcundas</i> e das outras histórias a partir da discussão gerada e visa identificar as concepções dos alunos sobre regras.	Os alunos devem completar as frases: Eu penso que regras... A pior regra que me deram foi... Regras servem para... Eu respeito regras que... Eu não respeito regras que... Para criar regras é preciso... Minha regra número um é... Na minha opinião, castigo...

<i>Questionário 1</i> (Apêndice 4)	Identificar os sentimentos dos alunos em relação às atividades teatrais; identificar quais as atividades dos encontros mais os motivam; avaliar o andamento do trabalho.	O questionário contém questões relativas à opinião individual do aluno sobre os encontros, sobre as atividades realizadas e sobre a relação com a professora/pesquisadora no processo.
<i>Questionário Final</i> (Apêndice 5)	Identificar, conforme a percepção dos participantes, os aspectos afetivos e cognitivos que influenciam e são influenciados no desenvolvimento das atividades teatrais e na apresentação da peça; identificar como o aluno percebeu suas emoções e sentimentos na apresentação em público; verificar se o teatro se configura como atividade importante para os alunos; identificar que fatores são mais relevantes para o aluno nas atividades teatrais; identificar se houve, na percepção dos alunos, estabelecimento de vínculo por parte dos alunos com a orientadora do processo e, em caso positivo, sua influência no envolvimento dos alunos	O questionário contém perguntas sobre a opinião dos participantes em relação à sua participação nas atividades teatrais e na apresentação da peça, bem como sobre sua relação com a professora/pesquisadora. É explicado aos alunos que respostas sinceras às questões são muito importantes para a pesquisa. Após a apresentação da peça, os alunos são solicitados a responder individualmente ao questionário.

	com as atividades.	
--	--------------------	--

QUADRO 5 - ATIVIDADES DA CATEGORIA “ATIVIDADES ESCRITAS INDIVIDUAIS” REALIZADAS NO ESTUDO.

FONTE: O AUTOR.

A peça teatral se constituiu como uma categoria mais ampla, pois englobou diversas atividades com ações e objetivos específicos que se destinaram a um objetivo final maior: apresentar a peça à escola. As variadas atividades envolvidas são descritas no Quadro 6, apresentado a seguir:

CATEGORIA DE ATIVIDADE:		
<i>Peça Teatral</i>		
<i>Objetivo Geral:</i>		
Vivenciar o processo de montagem e apresentação de uma peça teatral.		
<i>Nome da atividade</i>	<i>Objetivos específicos da atividade</i>	<i>Descrição</i>
<i>Discussão e definição da peça</i>	Envolver os alunos na busca e escolha da peça a ser apresentada.	Discute-se coletivamente que tipo de peça os participantes desejam apresentar; os alunos propõem histórias, temas ou peças; o grupo toma uma decisão final acerca da peça a ser apresentada.
<i>Distribuição das personagens</i>	Orientar o trabalho individual dos participantes.	As personagens são definidas pela pesquisadora de acordo com as características individuais dos alunos; discutem-se as características das personagens.
<i>Leitura do texto</i>	Inteirar todo o grupo do enredo da peça e esclarecer dúvidas.	Cada participante recebe um texto da peça; o grupo é reunido e procede-se à leitura do texto; cada integrante lê as falas de sua personagem; discutem-se dúvidas em relação à compreensão do texto.

<i>Adaptação do texto</i>	Exercitar a autonomia; promover a imaginação e a criatividade; trabalhar a leitura e a escrita.	Os alunos são solicitados a reformular suas falas de maneira que fiquem mais de acordo com a linguagem do adolescente e com seu próprio modo de se expressar oralmente.
<i>Ensaaios</i>	Mobilizar a atenção e a memória; exercitar a autonomia, a participação, a imaginação e a criatividade dos membros do grupo; preparar os alunos individual e coletivamente para a apresentação final, em público.	Ensaia-se a peça, seguindo a ordem do texto; cada pessoa assume sua personagem; os alunos recebem orientações sobre posicionamento no palco e interpretação da personagem e são solicitados a sugerir outras possibilidades.
<i>Figurinos</i>	Trabalhar a imaginação e a criatividade. Discutir e definir coletivamente o figurino da peça.	Pede-se que os participantes opinem e decidam coletivamente sobre como deve ser o figurino da peça.
<i>Cenário</i>	Discutir e elaborar o cenário da peça; estimular a imaginação, a criatividade e as habilidades artísticas individuais; desenvolver o senso estético; promover a participação e interação dos alunos; exercitar a expressão artística.	Pede-se aos alunos que proponham ideias para o cenário, a partir das quais se define uma direção de trabalho, organizam-se os materiais e executa-se o cenário coletivamente.
<i>Estudo individual do texto</i>	Apropriar-se das falas das personagens.	Os alunos devem, individualmente, estudar e memorizar suas falas fora do horário dos encontros.
<i>Apresentação da peça</i>	Apresentar todo o trabalho desenvolvido com a preparação da peça; promover a expressão e a realização	O salão é preparado pelo grupo para receber o público; os alunos se apresentam para alunos da escola, pais e professores.

	tanto individuais como coletiva dos participantes.	
--	---	--

QUADRO 6 - ATIVIDADES DA CATEGORIA “PEÇA TEATRAL” REALIZADAS NO ESTUDO.
FONTE: O AUTOR.

No estudo propriamente dito, realizado entre abril e dezembro de 2009, os encontros ocorreram uma vez por semana, nas segundas-feiras, às 7h30m, no horário de uma das duas aulas de ensino de artes semanais e tiveram, inicialmente, a duração de 50 minutos. Em outubro mudou-se o dia do encontro para as terças-feiras, na quarta aula (logo após o recreio) que durava 45 minutos. Já os encontros finais ocupavam quase toda a manhã. Houve, no total, 35 encontros (incluindo os dias de apresentação), apesar de o cronograma inicial prever apenas 25. A maior parte dos encontros foi videografada com a autorização prévia das famílias dos alunos participantes (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Apêndice 1). Não se gravou a totalidade dos encontros por problemas de ordem técnica.

No primeiro encontro foram explicados aos alunos os objetivos do trabalho e sua inserção na pesquisa científica. Durante os demais encontros foram realizadas as atividades de improvisação teatral, jogo teatral, exercícios de aquecimento e dinâmicas de grupo, da qual participaram todos os sujeitos coletivamente, além das quatro atividades escritas individuais, conforme o Quadro 2. Os exercícios de aquecimento foram realizados apenas nos encontros iniciais, pois não se obteve o resultado esperado; pelo contrário, os alunos eram tão resistentes ao exercício que dificultavam a própria concentração. Após a realização das atividades do dia, ao final dos encontros, eram discutidos alguns aspectos da atividade em questão.

Para a definição da peça, os alunos foram solicitados a pensar, procurar e dialogar com os colegas em momentos fora dos encontros sobre qual texto desejariam apresentar dramaticamente; as ideias seriam discutidas nos encontros e a escolha da peça seria coletiva. Os adolescentes queriam, inicialmente, fazer algo deles mesmos, escrever ou adaptar um texto. Contudo, os alunos não corresponderam bem à proposta, sendo que apenas um deles levou uma peça encontrada na internet, a qual a pesquisadora considerou inadequada para apresentar na escola. A peça *Romeu e Julieta* de William Shakespeare⁵⁵ foi, então, escolhida pela pesquisadora, por ser

⁵⁵ Texto integral disponível no site: www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000087.pdf, acessado em 01/09/2009.

uma obra consagrada, cujo texto podia ser adaptado à linguagem dos adolescentes e o número de personagens ao número de participantes do grupo em questão.

Finalizou-se, assim, o processo, com a montagem da peça teatral, a qual foi apresentada a alunos, pais e professores, seguida da atividade escrita *Questionário final*, que concluía a coleta de dados.

1.2.3 Organização do trabalho

As atividades desenvolvidas no estudo foram realizadas na seguinte ordem cronológica, como mostra o Quadro 7:

<i>Encontro</i>	<i>Atividade</i>
1	Dinâmicas - <i>Roda de ritmo e movimento / Ritmo comum / Ritmo como diálogo</i>
2	Aquecimento - <i>Respiração</i> Dinâmicas - <i>Roda de ritmo e movimento / Música no papel</i>
3	Aquecimento - <i>Respiração ritmada</i> Encenação teatral - <i>Fábulas</i> - distribuição e leitura dos textos aos grupos; confecção das máscaras
4	Aquecimento - <i>Respiração contada</i> Encenação teatral - <i>Fábulas</i> (continuação)
5	Aquecimento - <i>Ganha o último</i> Encenação teatral - <i>Macaco e papai-deus</i>
6	Encenação teatral - <i>O mascate de Swaffham</i> - leitura e discussão da história Preparação de desenhos para a apresentação da história
7	Aquecimento - <i>Respiração ritmada</i> Encenação teatral - <i>O mascate de Swaffham</i> - preparação e apresentação Atividade escrita - <i>Para completar 1</i>
8	Encenação teatral - <i>Os compadres corcundas / Júpiter e os lenhadores / O cego e o caçador</i>
9	Encenação teatral - <i>Os compadres corcundas / Ali-Babá e os quarenta ladrões / O cego e o caçador</i> Atividade escrita - <i>Para completar 2</i>
10	Dinâmica – <i>Mess</i>

11 ⁵⁶	Encenação - <i>Mess</i> Improvisação - <i>O ganso de ouro</i>
12	Atividade escrita - <i>Questionário I</i> <i>Discussão e definição da peça</i>
13	<i>Discussão e definição da peça</i> Improvisação - <i>Temas desconexos</i>
14	<i>Discussão e definição peça</i> Improvisação - <i>Marketing na cena / Mentira</i>
15	Dinâmica – <i>Albatroz</i>
16	Peça teatral - <i>Discussão e definição peça / Distribuição das personagens</i> Proposta de adaptação da peça
17	Peça teatral - <i>Leitura do texto</i>
18	Peça teatral - <i>Figurino</i> - breve discussão / <i>Cenário</i> - breve discussão / <i>Ensaio</i>
19	Peça teatral - <i>Adaptação</i> (discussão) / <i>Ensaio</i>
20	Peça teatral – <i>Adaptação</i>
21	Peça teatral - <i>Leitura do texto / Adaptação</i>
22 ⁵⁷	Peça teatral - <i>Leitura do texto</i>
23	Peça teatral – <i>Ensaio</i>
24 ⁵⁸	Peça teatral – <i>Ensaio</i>
25	Peça teatral - <i>Figurino</i> - discussão / <i>Cenário</i> - discussão / <i>Ensaio</i>
26	Peça teatral – <i>Ensaio</i>
27	Peça teatral - <i>Figurino</i> - discussão / <i>Cenário</i> - discussão / <i>Ensaio</i>
28	Peça teatral - <i>Figurino</i> - discussão / <i>Ensaio</i>
29	Peça teatral - <i>Figurino</i> - definição / <i>Cenário</i> - proposta / <i>Ensaio</i>
30	Peça teatral – <i>Ensaio</i>
31	Peça teatral - <i>Ensaio / Cenário</i> – elaboração
32	Peça teatral - <i>Ensaio / Cenário</i> - elaboração / <i>Trilha musical</i> – apresentação
33	Peça teatral - Apresentação 1 Atividade escrita - <i>Questionário final</i>
34	Peça teatral – <i>Ensaio</i>

⁵⁶ O encontro n° 11 foi realizado na quadra de esportes porque o salão estava sendo ocupado pela professora de educação física.

⁵⁷ O encontro n°22 foi realizado no laboratório de ciências da escola, uma sala pequena com cerca de seis mesas.

⁵⁸ O encontro n°24 foi realizado no pátio da escola.

35	Peça teatral - Apresentação 2
----	-------------------------------

QUADRO 7 - CRONOLOGIA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ESTUDO.

FONTE: O AUTOR.

A sequência das atividades foi planejada de modo que no processo de intervenção os participantes fossem gradualmente preparados para a realização da atividade final, qual seja, a apresentação de uma peça teatral para o público. Foi elaborada uma primeira sequência em um cronograma inicial que precisou ser modificado por vários motivos, dentre os quais:

- a atividade não se mostrava efetiva;
- o tempo necessário para a realização de uma atividade foi superior ou inferior ao estimado;
- surgiu, na realização de uma atividade, alguma questão ou aspecto que precisava ser mais trabalhado;
- fatores de ordem externa que impossibilitaram a realização dos encontros (como a epidemia do vírus H1N1 ou a realização do Prova Brasil na escola).

Em relação ao último item, ficou claro que a descontinuidade do trabalho o prejudicava. De igual modo, nos encontros finais, quando se trabalhou diariamente com os alunos, confirmou-se que a continuidade e a proximidade dos encontros promoveram um melhor andamento/desenvolvimento do trabalho.

Como se tratou de uma pesquisa-participante, a pesquisadora teve a oportunidade de estabelecer um relacionamento direto com os alunos no papel de professora/orientadora do processo. Assim, pôde conhecer melhor cada adolescente participante do estudo e investigar os efeitos desse relacionamento na motivação do aluno para os encontros, bem como a influência das atividades no desenvolvimento individual. Por outro lado, esta posição mais próxima da pesquisadora prejudicava, por vezes, a visão do todo. Por isso, após cada encontro realizado, assistia-se à videogravação, enquanto eram feitas anotações das observações. No vídeo perde-se o particular, mas ganha-se o todo, e por isso pode-se ver o fenômeno com mais distanciamento, o que se mostrou útil por complementar a análise.

1.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

1.3.1 Considerações iniciais

Para os objetivos deste trabalho, entende-se a análise qualitativa como a mais adequada, pois os dados nele coletados correspondem aos processos cognitivos, afetivos e sociais mobilizados e/ou trabalhados e expressos no comportamento dos sujeitos durante a pesquisa. A coleta dos dados deu-se em um processo de intervenção realizado junto aos participantes do estudo, o que a caracteriza como uma *pesquisa-ação* aliada à *observação participante*, tendo um caráter exploratório.

A pesquisa-ação é uma investigação que busca contribuir para o avanço científico e para a transformação social (LEWIN, 1982 *apud* GÜNTHER, 2006). A observação permite a experiência direta e o contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno e maior aproximação à perspectiva dos sujeitos da pesquisa (SAMPIERI, 2006). Para complementar a observação, utilizou-se a videogravação como meio para coletar e registrar os dados.

Sendo este um estudo que busca averiguar como as atividades teatrais impulsionam o desenvolvimento do educando em suas diferentes dimensões – emocional, cognitiva, social e física –, considera-se essencial que o relacionamento entre o orientador do processo e os participantes seja estabelecido sobre uma base de segurança, confiança, liberdade e afeto. Tais critérios permitem que os participantes possam se expressar com autenticidade, garantindo a veracidade e a validade das informações coletadas. Além disso, o próprio efeito da afetividade presente na mediação realizada pelo professor/pesquisador no desenvolvimento do trabalho é, para o presente estudo, uma questão a ser averiguada.

Segundo Günther (2006), a pesquisa qualitativa busca a compreensão de relações complexas de um fenômeno por meio de um método que se adapta ao objeto de estudo. O indivíduo estudado deve ser contemplado em sua totalidade, historicidade e contextualidade, e não somente a perspectiva do pesquisador importa, mas a de todos os participantes da pesquisa. Os acontecimentos e conhecimentos cotidianos que emergem no processo são elementos de interpretação dos dados e não estão desvinculados da vida dos sujeitos, o que implica em reflexão constante sobre o comportamento do pesquisador em uma interação dinâmica entre este e o objeto de estudo. Para tanto, a pesquisa qualitativa investiga o fenômeno em seu ambiente natural e o próprio contexto é uma variável a ser considerada.

Conforme já explicitado, após cada encontro assistia-se ao vídeo sendo que os dados eram transcritos, acrescentando-se aqueles oriundos da observação direta. Os dados provenientes das atividades escritas foram igualmente transcritos e categorizados. As transcrições e os vídeos foram, posteriormente, novamente consultados para a realização das análises. Primeiramente, cada categoria de atividade foi analisada segundo seu processo de realização e o modo como os participantes responderam a elas. Os comportamentos foram avaliados de acordo com sua aparição e frequência expressas no desenrolar da atividade, no sentido de buscar entender sua influência sobre o desenvolvimento individual e grupal e, ao mesmo tempo, buscar responder ao problema da pesquisa.

Segue-se, então, uma segunda forma de análise, denominada “estudos individualizados”, em que foi analisado o percurso de cada um dos participantes, buscando-se identificar possíveis contribuições das atividades realizadas para o desenvolvimento individual dos adolescentes que participaram do estudo.

PARTE III

1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1.1 DADOS SOBRE OS PARTICIPANTES

Considera-se importante, primeiramente, apontar algumas características gerais dos participantes percebidas durante o período de observação.

1.1.1 Características gerais do grupo no início do trabalho

A maioria dos alunos morava em bairros afastados do centro, quase todos iam para a escola de ônibus e precisavam acordar muito cedo para chegar no horário.

Dentre os participantes havia alunos com ótimo, médio e baixo desempenho acadêmico. Foram percebidas diferenças no domínio da escrita, da leitura, da interpretação e da compreensão textual entre os mesmos.

O alvo geral do salão era o piano, em direção ao qual muitos dos alunos corriam no início, ao entrarem no salão, ou em algum outro momento do encontro, e começavam a teclar.

Inquietos, os alunos sempre criticavam os colegas, enquanto eles mesmos, na maioria das vezes, apresentavam comportamento semelhante. O comportamento criticado consistia em conversar durante a apresentação dos colegas, não prestar atenção às orientações dadas, não desenvolver as atividades propostas, desrespeitar colegas e professora, brigar com os colegas, entre outros. Os adolescentes tinham, em geral, dificuldade em se controlar; o que tinham a dizer “precisava” ser dito no momento em que o pensamento lhes ocorria, parecendo ser muito difícil esperar um momento mais apropriado. Aliás, não parecia haver alguma noção de que aquele momento, muitas vezes, não fosse apropriado.

Quase todos mostravam grande satisfação nas encenações. Gostavam de se apresentar, de interpretar uma personagem. O ponto alto dos encontros eram os momentos de atuação.

Queriam escolher uma peça para apresentar, mas, à exceção de Flávio que pesquisou e procurou uma peça, não conseguiram efetivar esse desejo. Aparentemente, os alunos estão tão habituados a receberem as coisas prontas na escola que não sabem buscar por si próprios. Por outro lado, como não havia “nota” para as atividades de teatro na disciplina de artes, não se viam obrigados a fazer as tarefas propostas para casa; muitas vezes justificavam a não realização das

tarefas explicando que precisaram estudar para uma prova ou realizar algum trabalho de outra disciplina.

Nos primeiros encontros percebeu-se uma divisão no grupo. Formou-se um subgrupo com alunos que participaram do estudo piloto, ou seja, que já possuíam mais familiaridade com a pesquisadora e conheciam as “regras do jogo”, e seus amigos. Flávio, Davi, Jaqueline, Jennifer e Adriana já haviam participado e queriam participar novamente; Jonas e Vera saíram no meio do projeto piloto, mas queriam voltar ao grupo. Flávio levou Eduarda, Adriana levou Carlos, Jaqueline levou Renata. Hiran, Gilson e Harry formavam um trio de amigos que, segundo Flávio, “só estavam lá para fugir da aula de artes” e diziam: “Pra que ficar na aula se ganha nota do mesmo jeito?”. Isso pareceu ser verdade quando Gilson, em um dos primeiros encontros, ao saber que a professora de artes havia faltado disse:

*A professora não veio? Então acho que não vou ficar na aula de teatro hoje
[sic]⁵⁹*

O grupo dividiu-se, portanto, em dois blocos e havia alguma animosidade entre eles. De um lado, o grupo que dizia realmente “querer fazer teatro” e, do outro, o grupo acusado pelo primeiro de “não querer fazer teatro”. Este segundo grupo era formado pelo trio inseparável Hiran/ Harry/ Gilson e por Jonas, Beto e Brian, que tentavam fazer parte dele. Jonas conseguiu entrar neste grupo durante o processo, os outros não completamente.

Os participantes formavam ainda grupos menores com os amigos mais chegados, que obedeciam à seguinte configuração:

Hiran / Harry / Gilson / Jonas

Flávio / Eduarda

Jaqueline / Jennifer/ Renata

Adriana / Carlos / Vera

Alguns alunos estavam quase sozinhos no meio dos outros: Beto, Davi e Brian.

⁵⁹ O termo “sic” – segundo informações colhidas – refere-se às falas e textos escritos dos participantes. O mesmo indica que os referidos extratos de protocolo aqui utilizados são transcrições, tanto fiéis quanto possível, das falas dos participantes. No entanto, optou-se por suprimi-lo nos demais, destacando-os em itálico e apontando-se os codinomes dos alunos correspondentes às informações apresentadas. Aquelas colhidas por escrito foram transcritas segundo sua pontuação original, apenas cuidando-se em transcrevê-las com algumas correções ortográficas por se considerar esta forma mais respeitosa aos participantes do estudo.

No decorrer do processo, a saída de Carlos e Jaqueline no segundo semestre gerou novas configurações nos grupos.

1.2 ATIVIDADES SEGUNDO CATEGORIAS: DADOS COLETADOS E ANÁLISE

1.2.1 Exercícios de aquecimento

Os exercícios de aquecimento, que tinham por objetivo geral promover a concentração e mobilizar a atenção preparando os alunos para as atividades posteriores, foram elaborados por Boal (1995) ou adaptados pela pesquisadora, com base em exercícios do autor. A ideia inicial era sempre realizar um dos exercícios no começo dos encontros, na parte baixa do salão (platéia). Contudo, os participantes se mostraram bastante resistentes à prática dos mesmos, não se obtendo o resultado esperado. Por esta razão entendeu-se, após alguns encontros, que o mais sensato seria interromper a prática destes exercícios.

O Quadro 8 relembra as atividades de aquecimento realizadas, os encontros em que aconteceram e apresenta um breve comentário a respeito de sua execução.

CATEGORIA DE ATIVIDADE:		
<i>Exercícios de Aquecimento</i>		
<i>Nome da Atividade</i>	<i>Encontro</i>	<i>Comentário</i>
<i>Respiração</i>	2	Após a explicação do exercício, quando foi explicado que deveriam dar as mãos, foi difícil começá-lo. A maioria dos alunos não queria segurar na mão do colega. Houve trocas de lugares, discussões entre eles e com a pesquisadora, tentando encontrar uma saída para a imposição.
<i>Respiração ritmada</i>	3 / 7	A maioria dos alunos buscou apoio em seus pares para realizar a atividade: alguns se deram as mãos, outros caminharam lado a lado e outros ainda se seguiram com o olhar.
<i>Respiração contada</i>	4	Os alunos demoraram a compreender a orientação da atividade, apresentando dificuldade em integrar tudo o

		que foi solicitado durante sua realização.
<i>Ganha o último</i>	5	Esta atividade foi realizada sem resistência, talvez por se parecer com um jogo e haver um vencedor. Mais uma vez, porém, os alunos não seguiram todas as regras previstas na atividade.

QUADRO 8 - SÍNTESE DA REALIZAÇÃO DOS EXERCÍCIOS DE AQUECIMENTO.

FONTE: O AUTOR.

Algumas questões parecem compor o pano de fundo sobre o qual os objetivos desta atividade não foram alcançados. Primeiramente, o foco dos alunos era a atuação no palco. Ao se falar em “fazer teatro”, os estudantes esperam interpretar um papel cênico. As atividades de aquecimento, mesmo sabendo-se que são preparatórias para a encenação teatral, não são de grande interesse para eles. Assim, a atividade em si não se mostrava motivadora o suficiente para gerar a atenção pretendida.

Em segundo lugar, e talvez a razão mais importante, a escola não oferece situações em que os alunos precisem se tocar, ficar de frente uns para os outros, olhar o colega que não conhece bem. Normalmente as aulas de educação física trabalham o corpo de modo diferente, com questões teóricas e atividades em que se pode extravasar a energia do corpo, mas não conhecê-la e dirigi-la.

Desta forma, a dimensão afetiva influenciou o comportamento dos alunos e a realização das atividades. Eles pareciam inseguros e envergonhados diante de uma situação não usual na escola. A maioria brincava e ria durante a realização das atividades, como se pretendessem escapar dela, não realizá-la “a sério”. Conheciam os objetivos das atividades, buscavam suporte em seus pares, posicionando-se juntos ou próximos, buscando o outro com o olhar ou ainda sendo cúmplices ao brincar com o exercício. Por um lado, procuravam realizar a atividade a contento; por outro, demonstravam temer parecer ridículos diante dos colegas caso se entregassem completamente à proposta.

Nesta fase do trabalho as inimizades eram aparentes, reveladas nas falas e nas ações. Os grupos criticavam-se mutuamente, vendo sempre “o outro” como a razão pela qual a atividade não era bem feita. Sentimentos negativos em relação a colegas não eram esquecidos e interferiam no comportamento dos alunos durante a realização dessas atividades. Integração e respeito às

diferenças são objetivos que não podem ser impostos repentinamente; antes, precisam ser desenvolvidos lentamente.

Um fato que também se destacou foi que os alunos não lembravam ou não davam conta de integrar os vários elementos da tarefa. Assim, quando solicitado que respirassem, caminhassem e contassem os passos, por exemplo, algum fator ficava de fora. É possível que, como os fatores de ordem afetiva condicionavam a realização satisfatória da atividade e eles não sentiam suficiente segurança para se expor completamente, sua atenção na realização da tarefa ficava comprometida, desviada para a sua imagem e para a opinião dos outros. Nessa fase, não pareciam se preocupar muito com a opinião da pesquisadora sobre eles.

Durante as atividades os alunos também reclamavam de algum elemento solicitado, mostrando sua resistência em aceitá-lo. Acabavam por desenvolver ações que os desviavam do objetivo final, que era essencialmente a concentração e a integração do grupo.

A atividade *Respiração ritmada* mostrou-se um tanto quanto motivadora, talvez porque permitisse maior liberdade de ação, como a escolha do trajeto percorrido e dos movimentos ao caminhar. Percebeu-se o uso da imaginação nos diferentes movimentos que executavam (imitando sonâmbulo, andando de ré, dançando, saltitando, batendo-se). Não se sabe se alguns alunos não seguiram sempre o ritmo das palmas por falta de atenção, por dificuldade em acompanhar o ritmo ou por falta de interesse em realizar a atividade corretamente.

No exercício *Ganha o último* a resistência foi menor pelo aspecto lúdico contido na atividade, sua forma de jogo. Por outro lado, percebeu-se a competitividade como motivadora da ação na maioria dos alunos. Alguns alunos imitavam um movimento em “câmera lenta”, mas não atentavam para o fato de estarem à frente dos colegas; outros ficavam com os braços imóveis enquanto avançavam. O maior grau de controle e atenção foi da parte de Brian e Hiran, que se moveram mais lentamente e tentaram ficar por último na corrida. O interessante é que ambos eram tidos como “alunos difíceis” na escola.

No exercício *Respiração contada* notou-se que o fato da pesquisadora juntar-se ao grupo fez alguma diferença na reação dos alunos à atividade. Quando a pesquisadora saiu da roda os alunos mostraram resistência na realização da mesma, parecendo sentirem-se mais dispostos e motivados quando a pesquisadora estava no meio deles.

Assim, pode-se buscar auxílio na compreensão das atividades descritas acima em Schiller (1795/1990), pois o caráter de jogo propiciou maior engajamento e imersão dos participantes nas

atividades propostas. Em geral, os alunos buscaram “jogar” nessas atividades. Porém, explica-se também sob os olhares de Vygotsky (1994b; 1989), Leontiev (2001) e de Gonzalez Rey (2004), pois se percebeu que os alunos tiveram melhor resposta ao perceberem o adulto mediador participando do processo de realização da atividade, entendendo-se que houve emergência de ZDPs.



FOTO 1 - EXERCÍCIO DE AQUECIMENTO *RESPIRAÇÃO CONTADA*⁶⁰.
FONTE: O AUTOR.

1.2.2 Dinâmicas de grupo

As dinâmicas não foram realizadas em sequência, como ocorreu com outros tipos de atividades, tendo em vista a necessidade de os participantes terem um tempo para “processar” o que vivenciaram em cada uma delas. O Quadro 9 discorre sobre a realização das dinâmicas de grupo:

<i>CATEGORIA DE ATIVIDADE:</i>		
<i>Dinâmicas</i>		
<i>Nome da atividade</i>	<i>Encontro</i>	<i>Comentário</i>

⁶⁰ Algumas fotos foram distorcidas a fim de preservar a identidade dos participantes.

<i>Roda de ritmo e movimento</i> (baseado em BOAL, 1995)	1 e 2	No primeiro encontro, os alunos estavam extremamente agitados. Realizaram a tarefa em meio a correrias e gritarias; a pesquisadora mal foi ouvida e não corresponderam ao que havia sido solicitado. No segundo encontro, a pesquisadora fez a atividade com os alunos e a resposta foi um pouco melhor, mas novamente não corresponderam ao solicitado.
<i>Ritmo comum</i> (baseado em BOAL, 1995)	1	No mesmo encontro do exercício acima, os alunos escolheram o ritmo mais fácil para seguir. Alguém começou a bater palmas e os outros logo se juntaram; as palmas sobressaíram em intensidade sobre qualquer outro som. Não se entende que a atividade tenha sido realizada a contento, porque a maioria dos alunos elaborou um ritmo simples demais ou apenas emitiu algum som. Pode-se dizer que não exprimiram criatividade.
<i>Ritmo como diálogo</i> (BOAL, 1995)	1	Não se ouviu diversidade de ritmos; os “diálogos” e o tipo de emoção que expressavam permaneceram no nível da agressividade. Provavelmente isto se relaciona não somente à dificuldade de coordenação dos elementos da tarefa, mas também aos antagonismos entre os alunos.
<i>Música no papel</i> (ANTUNES, 1987)	2	A maioria dos alunos correspondeu e gostou da realização da atividade; houve resistência de Hiran, Harry, Gilson e Jennifer. Os participantes gostaram também dos desenhos que fizeram. Na discussão que se seguiu, expuseram aspectos de sua personalidade ao explicarem seus desenhos e, novamente excetuando-se os quatro alunos citados, ouviram com atenção e aparente interesse aos colegas enquanto falavam. Percebeu-se a alegria de falar de algo pessoal para os outros.
<i>Mess</i> (ANTUNES, 1987)	10	Atividade com aspecto de jogo, a qual foi encarada com muita animação pelos adolescentes. As ações, contudo, foram realizadas da maneira mais direta e óbvia. Entende-se que o mais positivo foi a motivação da atividade em si, que mobilizou a atenção e a memória, porque todos queriam ver e lembrar as ações dos colegas, bem como o uso do corpo, porque a ação precisava ser expressa por mímica; os corpos se mostraram menos tensos, mais flexíveis que nos primeiros encontros.

<i>Albatroz</i> (ANTUNES, 1987)	15	<p>Antes de realizar a dinâmica, pediu-se aos alunos que evitassem agressões de qualquer tipo. Nesta dinâmica alguns componentes das “famílias de albatrozes” ficaram nitidamente constrangidos em realizar as ações solicitadas (as meninas por ajoelharem-se no chão; os meninos por poderem apenas emitir certos sons; ambos quando o homem da família tinha que levar a cabeça da mulher ao chão).</p> <p>Mesmo assim, fizeram o que havia sido solicitado, apesar de precisarem ser constantemente lembrados pela pesquisadora durante a realização da dinâmica.</p> <p>Na discussão, falou-se sobre a tendência humana de pré-julgar o que não conhece. Os alunos participaram ativamente da discussão.</p>
------------------------------------	----	---

QUADRO 9 - SÍNTESE DA REALIZAÇÃO DAS DINÂMICAS DE GRUPO.

FONTE: O AUTOR.

Nos primeiros encontros procurou-se reunir o grupo em um círculo (em pé) no salão, porém foi inicialmente difícil conseguir esta organização. Inferiu-se que a disposição dos objetos no salão, muitas vezes desorganizados, de alguma forma poderia estar influenciando os alunos a correrem, gritarem e demorarem a se reunir no círculo. Decidiu-se, então, deixar o salão previamente preparado, empilhando-se as cadeiras contra a parede do fundo e formando-se um círculo de cadeiras em uma posição que pudesse ser melhor captada pela câmera. Esta organização teve um efeito imediato sobre os alunos, que após uns dois encontros, dirigiam-se diretamente ao círculo e se sentavam. Desta forma, conseguiu-se obter a atenção dos alunos mais rapidamente e a realização das atividades foi facilitada.



FOTO 2 - SALÃO DA ESCOLA ORGANIZADO PARA UM DOS ENCONTROS.
FONTE: O AUTOR.

Uma grande mudança que se percebeu entre a primeira dinâmica e a última foi a motivação com que os alunos chegavam aos encontros. No princípio parecia mesmo que alguns só queriam fugir da sala de aula. Os interessados em fazer teatro eram perturbados pelas ações dos “desinteressados”. Com o passar do tempo, porém, todos chegavam curiosos por saber qual seria a atividade do dia e ansiosos por realizá-la.

Com Schiller (1795/1990) compreende-se que essa mudança ocorreu porque os encontros eram divertidos para os alunos e, nas atividades, o impulso lúdico era satisfeito. Analisando-se a partir de Vygotsky (2001; 1931/1998; 1994a; 1994b) e seus colaboradores (MAHN, 2003; LEONTIEV, 2001; LOMPSCHER, 2000), as atividades passaram a ter significado e sentido para os alunos, tornando-se, sua realização, objetivo e fonte de motivação. De um lado observou-se a realização pessoal/individual dos participantes, o desenvolvimento da sensibilidade, a satisfação estética e artística, a caminho da plenitude da humanidade. De outro, a motivação na atividade em si, a liberdade de ação na criação artística com jeito de brincadeira.

A dinâmica *Mess* foi de especial interesse e motivação para os alunos, porque envolveu o ato de *representar* uma ação. Uma atividade na qual houvesse nítida participação do aluno *ator* despertava maior interesse que aquelas na qual ele não via esta possibilidade. Além de representar as ações, os participantes correram para as mesas antecipadamente preparadas para

transcrevê-las e participaram com interesse do momento de relatar as ações percebidas. Mostraram-se bastante motivados a prosseguir para o passo seguinte, que era criar uma cena com aquelas ações. O que, de fato, acabou não ocorrendo e será comentado mais adiante.

Na dinâmica *Albatroz* observou-se o constrangimento do grupo de *albatrozes* em ter de tocar o colega e em representar ações as quais, mesmo sabendo o que significavam naquele contexto, não conseguiam desvincular de sua própria cultura. As meninas que representavam albatrozes agiram como se fossem submissas aos homens e os meninos com gestos aparentemente violentos. Percebeu-se que a atividade e a discussão que a seguiu fizeram os alunos refletirem sobre suas atitudes, mas que é preciso muito mais trabalho nesse sentido para possibilitar uma maior abertura, aceitando o que é diferente e, ainda assim, importante para o outro.

Um fator evidente nas dinâmicas realizadas foi a afetividade sendo claramente manifesta no comportamento dos alunos. O que é natural, já que as dinâmicas de grupo exploram as *interações*, e é justamente das interações que nasce a afetividade, isto é, o modo como afetamos e somos afetados pelo outro (SANT'ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010). Os alunos demonstraram, em várias situações, resistência e vergonha, talvez até mesmo por insegurança. Já na atividade *Música no papel*, fechar os olhos no meio de todo o grupo parece ter sido um passo de coragem, pois se entregar à música poderia ser fragilizador. Aspectos cognitivos também foram mobilizados, pelo que se pôde perceber nas falas dos alunos, pois expressavam reflexões e estabelecimento de relações entre o tema tratado e fatos da realidade.



FOTO 3 - DINÂMICA MESS.
FONTE: O AUTOR.

1.2.3 Encenação teatral

No presente estudo as atividades de encenação teatral consistem em encenar um texto não dramático com os objetivos de promover a expressão artística, promover a capacidade de organização, bem como desenvolver e exercitar a imaginação, a criatividade, a fantasia e a afetividade nos participantes. As atividades realizadas sob esta denominação estão indicadas no quadro abaixo:

CATEGORIA DE ATIVIDADE: <i>Encenação Teatral</i>		
<i>Nome da atividade</i>	<i>Encontro</i>	<i>Comentário</i>
<i>Fábulas</i>	3 e 4	Os alunos se mostraram bastante motivados, tanto na preparação das máscaras como na encenação das fábulas. Apesar disso houve certa “pobreza” na elaboração das falas, de modo que o contexto e o enredo da fábula não ficavam totalmente claros.
<i>“Macaco e Papai-deus”</i>	5	Foram formados três grupos. Os segundo e terceiro não foram muito originais em sua encenação, praticamente copiaram o que foi feito pelo primeiro grupo: usaram os mesmos objetos, percorreram os mesmos caminhos, ocuparam os mesmos espaços.
<i>O mascate de Swaffham</i>	6 e 7	Foram formados quatro grupos. Os alunos trabalharam muito bem nos grupos, concentrados, trocando ideias e confeccionando o cenário. Ainda houve certa “cópia” em relação à apresentação do primeiro grupo, mas já conseguiram desenvolver algumas ideias originais, com falas e situações criativas. Houve mais silêncio e atenção da platéia que nas encenações anteriores.
<i>Os compadres corcundas, Júpiter e os lenhadores, O cego e o caçador e Ali-Babá e os quarenta ladrões.</i>	8 e 9	Histórias diferentes despertaram a curiosidade dos alunos e os motivaram a fazer silêncio para assistir ao trabalho dos colegas. Surgiram conflitos no grupo que apresentou <i>Os compadres corcundas</i> , sendo que a apresentação foi interrompida por duas vezes.
<i>Mess</i>	11	Os alunos deveriam criar uma encenação utilizando todas as ações percebidas na dinâmica <i>Mess</i> , realizada no encontro 10. Tal tarefa deveria ser preparada no decorrer da semana, para ser apresentada

		no encontro 11. Porém, os alunos não elaboraram a cena conforme o combinado e o que apresentaram foi uma cena improvisada; apenas dois grupos se apresentaram.
--	--	--

**QUADRO 10 - SÍNTESE DA REALIZAÇÃO DA ENCENAÇÃO TEATRAL.
FONTE: O AUTOR.**

As atividades de encenação teatral envolviam algumas etapas. Primeiro era necessário conhecer o texto não-dramático. Em seguida os alunos discutiam, planejavam e organizavam materiais para a apresentação dos grupos no palco do salão.



**FOTO 4 - PREPARAÇÃO DE MACACO E PAPAI-DEUS.
FONTE: O AUTOR.**



**FOTO 5 - ENCENAÇÃO TEATRAL MACACO E PAPAI-DEUS.
FONTE: O AUTOR.**

Algumas histórias foram contadas pela pesquisadora, outras foram lidas pelos alunos. Os momentos de contação de histórias revelavam o fascinante poder de atrair a atenção dos alunos. Apesar de eles afirmarem não gostar muito de ouvi-las, era o único momento de silêncio total.

Estas atividades se mostravam bastante motivadoras. Os alunos demonstravam gostar de discutir e planejar suas apresentações, bem como de se apresentar no palco. Normalmente os grupos trabalhavam com empenho, excetuando-se o grupo Hiran/Harry/Gilson ao qual, às vezes, juntavam-se Beto e Jonas. A dificuldade deste grupo era concentrar-se na tarefa.

Era também muito difícil conseguir o silêncio da plateia durante uma apresentação. Os alunos faziam comentários a respeito de quem estava em cena, discutiam ideias para sua própria apresentação ou ainda falavam de algum assunto completamente alheio ao que se estava fazendo. Observou-se que mesmo cientes de que uma conversa perturbava tanto quem atuava como quem assistia, faltava a alguns alunos o autocontrole necessário para se calar e para manter o foco de atenção na apresentação que estava em andamento.

As histórias *Os compadres corcundas* e *O cego e o caçador* foram apresentadas duas vezes, uma em cada encontro. Eram histórias mais longas, que exigiram mais tempo. O grupo Hiran/Harry/Gilson apresentou uma história diferente em cada encontro, porque a primeira delas, *Júpiter e os lenhadores*, era curta e foi bem encenada. Já na segunda, que contou com Jonas no grupo, *Ali-Babá e os quarenta ladrões*, ainda que igualmente curta, não foi bem trabalhada e a apresentação foi “fraca”, faltando falas que tornassem a história coerente. Essa era mais uma dificuldade geral: criar falas para uma encenação de modo que houvesse coerência e clareza do enredo. Nesta atividade foi possível perceber problemas de leitura e interpretação de texto em alguns alunos.



**FOTO 6 - ENCENAÇÃO TEATRAL *O MASCATE DE SWAFFHAM*.
FONTE: O AUTOR.**



**FOTO 7 - ENCENAÇÃO TEATRAL *OS COMPADRES CORCUNDAS*.
FONTE: O AUTOR.**

As apresentações refletiam o que era observável no trabalho de preparação. Os grupos que trabalhavam bem chegavam mais seguros, com boas falas e interpretações ao palco. Alguns alunos perceberam este fato e tentavam investir mais na preparação, mas, como este tipo de trabalho é coletivo, o esforço individual isolado não era suficiente para que o resultado fosse bom. Observou-se ainda dificuldade em decidir coletivamente, pois alguns alunos mostravam-se resistentes em abandonar suas próprias ideias e aceitar as dos colegas.

Ao longo do caminho percorrido na realização do conjunto destas atividades, observou-se os alunos expondo e discutindo ideias, procurando criar cenas interessantes e novas. Notou-se também que vários dos alunos passaram a encarar o trabalho teatral como atividade que exige

empenho e responsabilidade. Eles mostravam perceber quando seu trabalho estava bom e quando não. A maioria demonstrava estar tentando fazer o seu melhor. Não era apenas apresentar qualquer coisa, mas queriam fazer algo realmente bom, bem feito. Diferentemente das atividades normais da escola, as quais o foco parece estar na nota, não em fazê-las bem porque se quer fazer bem. A partir disso, entende-se que as atividades de encenação teatral instigaram os alunos a pensarem, a imaginarem criativamente, a ousarem. As falas das histórias eram geralmente reformuladas e nesse processo surgiram alguns textos criativos, autênticos. Os alunos exercitavam a memória, e era perceptível que fixavam melhor o que mais lhes afetava nas histórias que encenavam. Tais histórias pareceram permanecer por um bom tempo em suas memórias, pois em encontros posteriores eles ainda faziam comentários acerca das mesmas.

A atenção e a avaliação da pesquisadora eram, pode-se dizer, desejadas. Com o tempo os alunos passaram a solicitar de sua parte comentários a respeito de algo específico que haviam dito ou feito em cena. Não importava tanto se os colegas não vissem, mas importava a opinião do adulto responsável por aquela atividade. Neste sentido, acredita-se que a afetividade presente no relacionamento professor/aluno influenciou positivamente as respostas dos alunos às atividades.

Ainda mais forte, contudo, foi a dimensão afetiva envolvida nas atividades em si. Os alunos mostravam-se altamente motivados com as atividades de encenação. Percebia-se sua excitação enquanto preparavam as apresentações e um grande prazer em apresentar. Infere-se que se trata de um processo de catarse. A expressão por meio do teatro permite a canalização dos impulsos, como se conclui com Vygotsky (2001), e de uma oportunidade para a resolução de emoções.

Também se pode entender a disposição dos alunos recorrendo a Schiller (1795/1990), que nos relembra que os dois impulsos contrários pelos quais o ser humano quer dar realidade ao necessário nele e submeter a realidade externa à lei da necessidade são conciliados no impulso lúdico, completando a humanidade do ser.



**FOTO 8 - ENCENAÇÃO TEATRAL *FÁBULAS*.
FONTE: O AUTOR.**



**FOTO 9 - ENCENAÇÃO TEATRAL *FÁBULAS*.
FONTE: O AUTOR.**

Assim, infere-se que as atividades de encenação teatral dão lugar à satisfação de necessidades afetivas, no sentido de que as pessoas experimentam muitos sentimentos e emoções na realização das atividades. Estas atividades também possibilitam o exercício de habilidades de natureza formal, pois se percebeu uma busca de coerência, de certa racionalidade na execução das tarefas, na organização e no planejamento do trabalho. Os participantes mostravam não ser apenas um fazer para cumprir uma tarefa escolar habitual, mas querer encontrar algo novo, que despertava a vontade de pensar, de compreender, de criar. Além disso, a memória, a linguagem, a atenção eram exercitadas por imposição da natureza da atividade. Alguns recorriam mais à memória, demonstrando querer lembrar a fala que havia planejado ou a sequência da história; já outros preferiam improvisar falas a recordar, trabalhando mais a criatividade. Entende-se que, de um modo ou de outro, as dimensões cognitivas estavam entrelaçadas à afetiva, como que ambas impulsionando-se mutuamente.

1.2.4 Improvisação teatral

As atividades de improvisação foram realizadas quando já se havia trabalhado com dinâmicas e encenações. O quadro a seguir relembra e comenta as atividades de improvisação:

CATEGORIA DE ATIVIDADE:		
<i>Improvisação teatral</i>		
<i>Nome da atividade</i>	<i>Encontro</i>	<i>Comentário</i>
<i>O ganso de ouro</i>	11	Foi para os alunos, aparentemente, um dos pontos altos de todo o trabalho. Apesar de ter sido uma atividade na qual cada aluno tinha uma participação pequena, os alunos se entregaram totalmente à atividade, parecendo esquecer-se das inimizades e da vergonha.
<i>Temas desconexos</i>	13	Realizada duas vezes. Na primeira os alunos se mostraram inseguros e, dizendo que não sabiam o que tinham de fazer, revelavam o hábito de procurar saber qual resposta o professor deseja ouvir. A pesquisadora foi, então, ao palco e improvisou uma cena com dois dos alunos. Os grupos repetiram a atividade uma segunda vez e nesta foram muito criativos, precisando ser

		interrompidos pela pesquisadora por causa do término da aula, já que seguiram improvisando com muita criatividade e desenvoltura.
<i>Marketing na cena</i>	14	Apesar de motivados e interessados na atividade, os alunos tiveram dificuldade em desenvolver um enredo inserindo o marketing, concentrando-se no marketing em si.
<i>Mentira</i>	14	Os alunos corresponderam animados à atividade e encontraram alternativas interessantes e divertidas para suas falas.

QUADRO 11 - SÍNTESE DA REALIZAÇÃO DA IMPROVISACÃO TEATRAL.

FONTE: O AUTOR.

A primeira atividade, *O ganso de ouro*, se mostrou extremamente motivadora para os alunos. Não se sabe se o fato de ter sido realizada na quadra de esportes, um espaço “diferente” e aberto, fez alguma diferença. Foi observada uma entrega de todos os participantes, não importando se seu papel era pequeno ou grande. Talvez tenha sido a curiosidade diante da história que eles iam interpretando sem saber aonde chegaria. Os alunos permaneceram em seus personagens do início ao fim e se divertiram com os personagens dos colegas. Não houve manifestações de inimizade, críticas ou reações negativas.



FOTO 10 - IMPROVISACÃO O GANSO DE OURO.

FONTE: O AUTOR.

Vale aqui colocar que, no mesmo encontro em que se realizou *O ganso de ouro*, foi realizada a atividade *Mess*, a qual deveria ter sido uma encenação, mas acabou por ser uma cena improvisada com um resultado muito bom. Apenas dois grupos quiseram se apresentar, mas ambos desenvolveram cenas insólitas, com soluções criativas para coordenar as ações identificadas na dinâmica que precedeu essa atividade.

Nas outras atividades de improvisação os alunos ficaram inicialmente um pouco “bloqueados” por não saberem exatamente como cumprir a expectativa da pesquisadora; não conseguiam simplesmente improvisar, pareciam estar com medo de errar. Por um lado, pode-se pensar que os alunos não compreenderam bem a tarefa; por outro, pareceu quererem saber que “resposta” o professor esperava. Então, a pesquisadora explicou mais uma vez a atividade; depois subiu ao palco e contracenou com dois alunos. Em seguida, os grupos repetiram a atividade, desta vez com muita vontade e criatividade. As histórias foram se desenrolando rapidamente; os alunos atuaram com espontaneidade, segurança e ousadia. A interação e a mediação do professor fizeram uma grande diferença. Talvez isto tenha dado a eles segurança para que também se expusessem (dimensão afetiva), talvez tenham simplesmente compreendido melhor o que deveria ser feito (dimensão cognitiva). Acredita-se que as duas dimensões sobrepostas tenha sido o que propiciou a realização satisfatória da atividade; se o fator afetivo não fosse trabalhado, provavelmente o resultado não seria tão bom. Observou-se uma nítida mudança na atitude dos alunos no palco da primeira para a segunda vez. E na segunda, quando conseguiram realizar a contento a atividade, pôde-se perceber que eles estavam cientes de que fizeram um bom trabalho e bastante satisfeitos por isso.

Outras questões importantes que se pôde perceber foram: 1) que a essa altura do trabalho os alunos criavam falas mais coerentes nas apresentações e movimentos mais expressivos, deixando claro para a platéia o que se passava na cena, o que não se via nos primeiros encontros; 2) que os antagonismos entre os alunos era menor durante a realização das atividades, criticavam-se menos; 3) após uma apresentação, os grupos saíam do palco expondo mais ideias, imaginando e falando sobre o que mais poderiam ter feito, enfim, continuavam criando. Entende-se esta última habilidade como essencial na escola (e na vida): a atividade cognitiva em relação a uma tarefa não se limita ao seu cumprimento.

O que os alunos ainda não haviam conseguido era coordenar todas as prerrogativas da tarefa, como se observou nas atividades *Temas desconexos* e *Marketing na cena*. Algum

elemento solicitado acabava ficando de fora. Assim, se era necessário fazer uma cena de novela que se passava em um teatro representando o papel de um mecânico, um ou dois destes elementos não apareciam.

A improvisação apareceu como uma das atividades preferidas entre os alunos. Esta atividade tem o caráter de libertar a pessoa momentaneamente de seus preconceitos e pré-julgamentos, porque não há tempo ou lugar para pensar se eles gostam ou não daquele colega com quem terão de contracenar, se estão parecendo ridículos ou não, pois a mente está ocupada em criar, falar, ouvir, representar, ocupar o espaço, lembrar, sentir, interagir. São muitas ações intrínsecas à atividade que os “libertam” do que não é relevante naquele momento, o que lhes permite organizar e solucionar seus impulsos e emoções. E aí se percebe o quanto o ato criativo é, para eles, prazeroso, excitante, realizador. O processo criativo da improvisação, no qual se criam falas, ações, personagens, idéias, lugares, acontece apoiado pela liberdade de não haver certo ou errado, só o prazer de suprir a necessidade vital de experimentar, de viver, de sentir coisas que não se vive na “vida real”. May (1982) e Vygotsky (2001) dizem que não é preciso vivê-las realmente para que a necessidade seja satisfeita. A arte e o processo criativo satisfazem pela ilusão de realidade que criam. Para o ser humano não importa se é real ou ilusão, importa o viver. É como disse Vygotsky (2001): a fantasia não é real, mas os sentimentos são. Acrescente-se que os pensamentos, o tempo e o espaço, o corpo que sente e pensa também são reais. Esta atividade teatral mostrou-se um ótimo meio pelo qual os adolescentes podem explorar e viver seus pensamentos, seus sentimentos, seu corpo, suas fantasias, com toda sua personalidade envolvida.

1.2.5 Atividades escritas individuais

Cada uma das atividades escritas possuía objetivos específicos. O próximo quadro esclarece um pouco estas atividades.

CATEGORIA DE ATIVIDADE:		
<i>Atividades escritas individuais</i>		
<i>Nome da atividade</i>	<i>Encontro</i>	<i>Comentário</i>
<i>Para completar I</i>	7	A maioria dos alunos falou de seus sonhos; outros procuraram uma palavra que apenas completasse a frase com coerência. Os alunos

		revelaram pensar sobre como e quando poderão realizar seus sonhos demonstrando que se percebem como sujeitos; expressaram sentimentos e emoções relacionados aos sonhos que vivenciam. Os sonhos relatados neste grupo dizem respeito à sua identidade e aos seus relacionamentos pessoais. Os alunos também revelaram que somente o desejo não é suficiente, colocando a necessidade e a crença de que podem conseguir como fatores que os impelem a buscar o que querem.
<i>Para completar II</i>	9	Nesta atividade os alunos expuseram suas próprias ideias sobre regras. Revelaram compreender a necessidade das regras, mas também que questionam algumas que lhe são impostas.
Questionário I	12	Este questionário tinha como objetivo saber como os alunos percebem e se sentem em relação às atividades teatrais. Os alunos revelaram que passaram a gostar mais das atividades teatrais no decorrer do trabalho. As atividades preferidas dos alunos foram a improvisação e a encenação (preparação e apresentação). Os alunos sugeriram outras atividades artísticas para serem realizadas nos encontros (dança, canto, filmes) e disseram que gostariam que houvesse menos bagunça; reconhecem os encontros como “aula de teatro”, nos quais aprendem e trabalham, mas que possuem uma proposta diferente daquelas que frequentam todos os dias.
Questionário final	33	Este questionário pretendeu identificar os sentimentos e pensamentos dos alunos em relação às atividades teatrais em geral, à peça teatral, à pesquisadora e à percepção de si próprios. Dentre as atividades realizadas, os ensaios e a apresentação da peça foram as preferidas pelos alunos. Os sentimentos suscitados pela apresentação da peça foram de apreensão, euforia ou alegria antes e durante, e de alívio, satisfação e alegria no final. A maioria quer fazer teatro novamente.

QUADRO 12 - SÍNTESE DA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES ESCRITAS INDIVIDUAIS.
FONTE: O AUTOR.

A atividade *Para completar I* estava relacionada à encenação *O mascate de Swaffham*. A história falava sobre um homem pobre que teve um sonho repetido e resolveu ir aonde o sonho lhe mandava e, lá chegando, encontrou um tesouro. Com esta atividade pretendeu-se estimular os alunos a imaginar, fantasiar, e fazer com que expusessem alguns de seus pensamentos e desejos.

Os adolescentes relataram sonhar “com muitas coisas” e parecem imaginar e fantasiar mais sobre si mesmos. Por exemplo, na primeira oração, a única dentre todas escrita no tempo impessoal (“Um sonho se torna realidade quando...”), muitas respostas apresentaram verbos na primeira pessoa: “quando eu”, “quando nós”. Os alunos que se mostravam mais criativos nas atividades realizadas nos encontros estavam entre os que falaram mais objetivamente de seus sonhos. Foram estes: Flávio, Harry, Hiran, Davi e Vera⁶¹:

Realizar um sonho meu seria... *descobrir uma coisa diferente*. (Hiran)

Realizar um sonho meu seria... *me tornar diretor de cinema*. (Harry)

Realizar um sonho meu seria... *ser famoso*. (Davi)

Um sonho se torna realidade quando... *eu for famosa*. (Vera)

Realizar um sonho meu seria... *voltar a fazer dança de rua*. (Flávio)

A atividade *Para completar II* estava relacionada a *Os compadres corcundas*, *Júpiter e os lenhadores*, *O cego e o caçador* e *Ali-Babá e os quarenta ladrões*. Nestas histórias sempre havia algum personagem que agia desonestamente, sendo que tal personagem era punido ou se arrependia de sua desonestidade. Após as encenações das histórias, foi conduzida uma discussão com todo o grupo que abordou a existência de regras, da qual os alunos participaram animadamente.

As respostas indicaram que os alunos entendem a necessidade de haver regras, mas que estas devem fazer sentido. A respeito da pior regra à qual deveriam obedecer, percebeu-se uma implicação com a impossibilidade de autoexpressão e com a falta de autonomia. Em relação à função das regras, apenas uma resposta indicou a consciência de que as regras servem para melhorar a convivência em grupo; a maior parte dos alunos expressou que as regras servem para impor respeito e para estabelecer a ordem. A maioria das respostas também indicou que os alunos veem as regras como uma imposição. Isso provavelmente ocorre porque as regras geralmente não são discutidas e elaboradas coletivamente. Contudo, relativamente à oração “Minha regra número um é...”, as respostas revelaram que os adolescentes participantes deste grupo buscam mais do que ordem e respeito, no sentido estrito, abordando importantes questões éticas:

Minha regra número um é ... *ser alguém*. (Jonas)

Minha regra número um é ... *ir bem nos estudos*. (Vera)

⁶¹ Os textos escritos pelos alunos sofreram correções de ortografia na transcrição por entender-se ser assim mais respeitoso ao aluno, mantendo-se as concordâncias e pontuações inalteradas.

Minha regra número um é ... *ser legal com quem eu gosto e ser sincero sempre.* (Carlos)

Minha regra número um é ... *ser sempre sincero.* (Davi)

Minha regra número um é ... *pensar no outro antes de mim mesmo.* (Beto)

Talvez esses adolescentes não consigam sempre realizar o que esperam deles mesmos, pensam e querem fazer melhor. Em relação aos castigos, a maioria dos alunos os considera certos e necessários, desde que não excessivos, mas válidos apenas quando uma contravenção é grave. Se as regras são claras e sensatas os alunos entendem que é importante segui-las e o não respeito a elas é passível de punição.

Tanto nas respostas sobre os sonhos dos alunos quanto sobre as regras, percebe-se a centralidade de sua identidade. Ou seja, tanto em sua imaginação e fantasia, como nas regras que organizam a vida cotidiana, o importante é fazer sentido, possibilitar a emergência do *ser*. A palavra “respeito” apareceu com frequência nas respostas sobre as regras. Os alunos entendem que o respeito ao outro é desejável e necessário. E revelaram, nos questionários seguintes, que no teatro percebem sua identidade e personalidade aceitas, respeitadas.

O *Questionário I* teve, por principal objetivo, saber o que os alunos pensavam e sentiam em relação às atividades teatrais que vinham sendo realizadas nos encontros até aquela data, bem como sobre sua percepção acerca da interação professor/alunos.

A diversão foi um dos fatores mais citados em relação às atividades teatrais. Lembrando Wallon (1975), para quem o adolescente gosta de “rir de tudo”, entende-se que foi a diversão que os motivou na realização das atividades. Os alunos enfatizaram o fato de ser uma aula “gostosa” e a possibilidade de autoexpressão que é oferecida. Poder rir e se divertir é também poder se expressar, poder interagir com colegas e professores.

Não é uma rotina de ficar escrevendo o tempo todo. Aqui é diferente, todos interagimos uns com os outros de maneira que faz o teatro ser a minha aula da semana favorita. (Vera)

Eu não acho que eu me sinto tão bem nas outras aulas. (Carlos)

Perguntados sobre similaridades e diferenças entre a professora de teatro e os outros professores, houve respostas como:

Simpatia, e nos escuta. (Eduarda)

Ela é legal, ela não se importa com o seu jeito, ela deixa você ser quem você realmente é. (Flávio)

É legal e tolera seus alunos, diferente da maioria. (Hiran)

Cada aluno vê um aspecto diferente da atuação da pesquisadora que, reunidos, levam a uma importante reflexão acerca de como os professores normalmente agem em relação aos alunos. Será que os professores são tolerantes, ouvem o que os alunos têm a dizer, aceitam o aluno quanto à sua personalidade? É difícil para o aluno se o professor critica sua personalidade ou tenta impedir sua manifestação o tempo todo, principalmente em uma fase como a adolescência, em que há uma reestruturação da identidade. Por um lado, um professor divertido, “legal” e simpático pode permitir menor compromisso com a atividade e maior indisciplina; por outro, pode gerar nos alunos um desejo de corresponder mais e melhor ao que lhe é solicitado. A segunda opção foi a que se observou nos encontros, como se percebe em duas respostas à pergunta “Em que você se acha ou sente diferente do que nas outras aulas?”:

Eu acho que estou me empenhando mais. (Jaqueline)

Sou menos bagunceira, acho que participo mais, e pelo menos tento me esforçar para dar o melhor de mim. (Vera)

Eu não acho que eu me sinto tão bem nas outras aulas. (Carlos)

Ou ainda “Em que a aula de teatro é diferente das outras?”

Tudo. A aula de teatro nos ensina mais do que as outras. (Carlos)

E “Em que a aula de teatro é igual ou parecida com as outras aulas?”

Em absolutamente nada, nas aulas eu não me sinto tão feliz como no teatro. (Flávio)

Sobre as atividades das quais eles mais gostaram, percebeu-se que foram aquelas nas quais se empenharam mais e se apresentaram melhor. Assim, a atividade em si se revelou motivadora para os alunos. Por exemplo, Beto, Harry, Davi, Jonas, Jaqueline, Vera, Jennifer e

Adriana citaram aquelas em que desenvolveram falas inteligentes e claras, coerência e humor; percebeu-se segurança no que faziam, que se sentiam bem com sua própria atuação.

“Liberdade” foi o termo mais marcante e que mais apareceu nas respostas. Considerada fundamental na construção da autonomia e da personalidade, a questão da liberdade implica vários aspectos interrelacionados, pelo que se pôde observar: 1) a liberdade de se ser quem é; 2) a liberdade de fazer e criar segundo os próprios desejos ou idéias; 3) a liberdade de se expressar.

É mais legal na aula de teatro, porque aqui a gente improvisa, nas outras aulas não, e a gente pode apresentar da forma que quiser. (Jaqueline)

Ela é mais dinâmica, divertida, tem mais liberdade de expressão. (Adriana)

Eu me sinto mais ‘livre’, podendo conversar, brincar, caminhar e encenar. (Beto)

Aqui eu me sinto melhor porque posso me expressar e me sinto livre quando estou aqui. (Carlos)

Eu me sinto um pouco mais livre prá expor minhas ideias, tristezas alegrias porque prá isso que serve o teatro na minha opinião. (Eduarda)

Aqui eu me sinto livre. (Gilson)

É difícil explicar mas eu me sinto livre. (Hiran)

Só sinto mais liberdade de fazer as coisas. (Harry)

É que na aula de teatro eu posso ser quem eu quiser e o meu jeito de ‘imitar’ criancinha não atrapalha. (Davi)

Como colocou Schiller (1795/1990), “é pela beleza que se chega à liberdade”. Os alunos se perceberam livres, mas também exprimiram que ordem, organização, respeito são necessários. No *Questionário final* os alunos disseram desejar menos bagunça e mais respeito durante os encontros. Contudo, eles ainda tendiam a ver “o outro” como o causador dos problemas, e não a si próprios. Assim mesmo, alguns efeitos em si mesmos do trabalho realizado foram detectados, pois os alunos afirmaram perceber mudanças que consideraram decorrentes das atividades teatrais. Alguns disseram ter aprendido a trabalhar em grupo e a respeitar mais os colegas; outros que se percebiam mais “soltos”, menos tímidos, mais ativos. Neste sentido, entende-se que a arte estava cumprindo com a parte declarada por Schiller (1963 *apud* BARBOSA, 2003; 1795/1990).

Teriam influenciado nisso as belas histórias? As emoções suscitadas pela arte e expressas por meio dela? Não se pode ter certeza, mas acredita-se que sim.

Em relação à pesquisadora, os alunos demonstraram compreender uma dificuldade sua ao dizerem que sua característica negativa é que se irrita fácil. Porém, apesar das irritações e várias “brincas” no segundo semestre, época da montagem da peça, os alunos disseram ter gostado de trabalhar com a pesquisadora (como professora). É possível que essa compreensão esteja relacionada à atividade *Texto pessoal*, comentada a seguir, na qual a pesquisadora apontou alguns comportamentos indesejáveis dos alunos, mas sempre realçando suas qualidades pessoais e deixando claro que o aluno era benquisto. Os comentários dos alunos à pesquisadora foram semelhantes. Infere-se, assim, segundo as respostas, que o aspecto afetivo da interação professor/aluno influenciou positivamente a qualidade da participação e a motivação dos alunos nas atividades; os alunos viam a pesquisadora como alguém que estava *com* eles, apoiando, direcionando, rindo, fazendo junto e até, por vezes, brigando, mas nunca *contra* eles.

O questionário final abordou a apresentação da peça *Romeu e Julieta* em relação aos sentimentos e emoções experimentados. Perguntados sobre o que sentiram durante a apresentação da peça, houve respostas como:

Nervosismo e euforia. (Harry)

Adrenalina! (Beto)

Eu fiquei com um sentimento e um pensamento assim: Eu tô conseguindo.
(Eduarda)

E, ao final da peça:

Muita alegria de verdade. (Hiran)

Muita emoção. (Eduarda)

Não consigo explicar! (Davi)

Felicidade por ter conseguido apresentar. (Harry)

Pelas respostas, os alunos revelaram que os sentimentos e emoções foram diversos e intensos, do nervosismo e medo à completa alegria. Ao final da peça, alívio e êxtase, a satisfação por ter conseguido. Infere-se que pode se tratar de um processo de catarse.

Em geral, também nas respostas se percebe que os alunos não abarcam todos os elementos, como se observou nas outras atividades. Poucos responderam a tudo o que foi perguntado, o que pode indicar um problema de atenção.

Com base nas respostas às atividades escritas e nas observações feitas ao longo do processo, pode-se afirmar que com as atividades teatrais:

- os alunos perceberam sua identidade e personalidade fortalecidas;
- os alunos passaram a desejar e a compreender melhor a importância e a necessidade de haver respeito mútuo;
- os alunos revelaram desejar mais empenho e organização, e menos bagunça e conversa entre eles durante os encontros;
- o afeto e o respeito presentes na relação professor/aluno influenciou positivamente a resposta dos alunos às atividades realizadas; os alunos demonstraram se sentir apoiados pela pesquisadora;
- os alunos foram instigados a usar sua imaginação e criatividade; os alunos deram muitas sugestões e ideias diferentes entre si;
- os alunos viram as atividades teatrais como parte de suas atividades escolares, mas como requerem aprendizagens e capacidades específicas torna-se uma atividade que sai da rotina, que permite liberdade;
- os alunos expuseram sentimentos positivos em relação à realização das atividades (alegria, prazer, felicidade, euforia) e mostraram aumentar o nível de motivação no decorrer dos encontros.



FOTO 11 - ATIVIDADE ESCRITA.
FONTE: O AUTOR.

1.2.5.1 Atividade extra - *Texto Pessoal*

Esta atividade foi pensada devido a um problema ocorrido no encontro de número 9. A câmera de vídeo havia sido colocada sobre uma mesa próxima ao palco. O trio Hiran/Harry/Gilson fez algumas brincadeiras diante da câmera e, por fim, Gilson desenhou um pênis que queria colocar bem perto da lente. Harry lhe dizia para não fazê-lo, sendo que Hiran então o fez por Gilson. A pesquisadora, sem saber como proceder, acabou se excedendo e brigando com os alunos.

Antes de realizar a atividade *Texto pessoal*, no encontro de número 10, a pesquisadora pediu desculpas ao grupo pelo seu próprio comportamento no final do encontro anterior; o grupo respondeu com críticas ao comportamento da pesquisadora. Em seguida, a atividade que foi então prevista para aquele dia foi explicada aos alunos. Esta consistia na leitura de um texto individual que apontava as características consideradas positivas e negativas de cada um, as quais foram observadas pela pesquisadora nos encontros. Depois da leitura, os alunos poderiam escrever na mesma folha seus comentários, se concordavam ou não com o que haviam lido e discutir com a pesquisadora. Para a realização da atividade, os lugares foram arranjados de maneira que cada aluno pudesse estar sozinho com seu texto. Pediu-se que o texto não fosse mostrado a qualquer colega e deveria ser devolvido.

Foi escrito um texto pessoal para cada aluno. O conteúdo dos textos foi pensado de acordo com o comportamento que os alunos demonstravam durante a realização das diferentes atividades, suas falas, brincadeiras, ações. Procurou-se destacar as características positivas e os comportamentos desejados. O objetivo maior da atividade era mostrar ao aluno que ele era visto como uma pessoa com qualidades, dizer o que se esperava dele nos encontros e expor o que se considerava importante que ele alterasse em seu comportamento para que o trabalho corresse melhor.

Antes de os alunos receberem seus textos, a pesquisadora leu o seu próprio *Texto pessoal* para o grupo de maneira que os alunos entendessem a atividade como algo que envolvia tanto alunos quanto professor, e que a pesquisadora se percebia também como um sujeito com características que precisavam ser melhoradas. Foi explicado que o texto da pesquisadora era mais longo porque ela conhecia melhor a si mesma do que aos alunos. Também foi dito que o texto de cada um era um juízo da pesquisadora que podia não ser completamente verdadeiro porque havia sido feito com base no que ela via e ouvia durante os encontros. Os alunos ouviram atentamente à leitura do *Texto pessoal* da pesquisadora e vez por outra teceram comentários. Se não entendiam o que havia sido lido, interrompiam e pediam para repetir.

Em seguida, foram distribuídos os textos de cada um e os alunos foram solicitados a se sentarem sozinhos em uma das mesas previamente preparadas e a não discutirem ou comentarem seu texto com o colega. Não foi estabelecido um limite de tempo para esta parte da atividade.

Os alunos corresponderam ao que foi solicitado e leram seus textos com atenção. Depois de realizada a leitura, foi impossível para eles não comentarem com os amigos as características apontadas pela pesquisadora, principalmente aquelas consideradas positivas. “O que ela disse sobre você?” foi a pergunta básica daquela manhã. A maior parte dos alunos se concentrou nas características positivas apontadas neles. O texto pareceu ter um efeito motivador, aumentando a autoestima dos alunos, a confiança na pesquisadora/professora e estreitando o laço afetivo entre os membros do grupo. No final daquele encontro, Harry pediu que a pesquisadora lhe desse seu texto para guardá-lo.

O fato da pesquisadora ter antes exposto a si própria, lendo o seu texto pessoal, pareceu influenciar positivamente os alunos, na medida em que não apenas se falava deles, mas também sobre o outro lado, o lado do adulto, do professor, que também possui qualidades desejáveis e não desejáveis. Entende-se que com este procedimento a relação ficou menos “desigual”.

Ao receberem as folhas, os alunos correram para seus lugares, aparentemente curiosos por ler o que se dizia deles. Demonstraram excitação durante a leitura e depois da devolução dos textos. Acredita-se que os alunos se perceberam “vistos” pela pesquisadora e tidos como pessoas com valor, pois, nos comentários que escreveram no verso da folha vários agradeceram tanto aos elogios como às críticas; alguns explicaram as razões de alguns de seus comportamentos, concordavam ou não com o que foi dito, o que possibilitou maior compreensão e conhecimento sobre os alunos. Os alunos reconheceram os aspectos que poderiam ser alterados para melhor; alguns declararam ter dificuldades como timidez, vergonha ou medo. Algumas declarações revelaram determinações sociais:

Tento ser melhor, porque se não tentar passam por cima de você.” (Hiran)

Não sou bom em criar histórias.” (Jonas)

O texto fez os alunos refletirem sobre seus comportamentos e expressarem o que pensavam. Falar deles mesmos se mostrou uma atividade altamente motivadora. Segundo Wallon (1975), a adolescência é um período em que o indivíduo se volta para a construção de sua identidade e para o domínio funcional afetivo. Assim sendo, refletir sobre quem ele é e como ele é muito lhe interessa, bem como saber o que os outros pensam dele. Talvez mais interessante ainda seja saber que ele é notado pelo professor e que suas qualidades são percebidas, que é apreciado e respeitado.

O que acontece na escola geralmente é uma certa “cegueira” em relação ao que os alunos têm ou fazem de bom. Ou se mostra indiferença ao aluno que não corresponde ao que se espera dele, ou este aluno é atacado com críticas, como se isso funcionasse como uma técnica para fazer o aluno mudar. O problema parece residir no fato de que o aluno não é compreendido e aceito em suas outras dimensões, como a da personalidade. Ainda se espera que o aluno seja dócil, obediente e passivo diante da autoridade escolar. Espera-se que o aluno se isente de sua identidade, se dispa de sua humanidade, e aja em conformidade com o aluno idealizado.

1.2.6 Peça teatral

A montagem da peça teatral, que tinha por objetivo final a sua apresentação em público, foi bastante complexa. O Quadro 13 expõe as atividades envolvidas e a resposta dos alunos a

elas. Para análise desta categoria foram também utilizadas informações fornecidas pelos alunos no *Questionário final*.

CATEGORIA DE ATIVIDADE:		
<i>Peça Teatral</i>		
<i>Nome da atividade</i>	<i>Encontro</i>	<i>Comentário</i>
<i>Discussão e definição da peça</i>	12, 13, 14 e 16	Não se conseguiu definir coletivamente uma peça; as poucas sugestões dos alunos não se mostravam viáveis; queriam criar uma peça, mas não conseguiam concretizar este querer. A pesquisadora então propôs Romeu e Julieta de Shakespeare. Os alunos resistiram de início (acharam a história muito trágica para ser feita por adolescentes), mas acabaram gostando da peça.
<i>Distribuição das personagens</i>	16	As personagens foram definidas pela pesquisadora de acordo com a personalidade dos alunos observada durante o primeiro semestre. No começo vários alunos não gostaram de suas personagens (todos os meninos queriam ser Romeu, e as meninas, Julieta); exceto os protagonistas, achavam que tinham poucas falas. Mais tarde perceberam que era muito para decorar; com o decorrer do trabalho os alunos passaram a gostar de suas personagens.
<i>Leitura do texto</i>	17, 21 e 22	Cada participante recebeu um texto impresso da peça e pediu-se que cuidasse do mesmo; um ou outro aluno esquecia de levá-lo aos encontros, alguns perderam uma ou mais impressões, o que dificultava a leitura em grupo; os alunos demonstraram não ter muito cuidado com aquele material. A primeira versão do texto apresentava uma linguagem mais formal, dificultando a compreensão da história. Alguns alunos não prestavam atenção à leitura quando sua personagem não estava na cena.
<i>Adaptação do texto</i>	19, 20 e 21	Os próprios alunos, ao se depararem com a complexidade do texto, consideraram necessário adaptá-lo; além disso, queriam trazer a história para os dias atuais e falar como adolescentes. Percebeu-se que esta e outras questões foram discutidas entre eles fora do horário dos encontros. A adaptação encurtou bastante as falas;

		procuraram formar orações simples, mais fáceis de dizer e de decorar.
<i>Ensaaios</i>	18, 19 e 23 a 32	Percebeu-se crescimento e alterações no comportamento dos alunos no decorrer dos ensaios. Eles levaram algum tempo para perceber que precisariam se empenhar mais para decorar as falas; mesmo sabendo ser necessário e até querendo fazê-lo, apenas uns poucos alunos estudavam as falas em casa. Era difícil para eles manter a concentração; quem estava fora da cena frequentemente conversava e perdia o momento certo de entrar. Ensaiai a peça foi para eles uma das atividades mais marcantes. A cada encontro eles se mostravam mais ansiosos pelo ensaio.
<i>Figurinos</i>	27, 28 e 29	As propostas dos alunos foram muito divergentes e algumas irrealizáveis. Alguns queriam usar roupas de época, outros sugeriram que cada um vestisse o que quisesse. Explicou-se que era importante, em uma peça, haver unidade no figurino. Os alunos concordaram, mas não apresentaram ideias. A pesquisadora sugeriu que todos usassem roupa preta e se fizessem detalhes coloridos de acordo com a família à qual a personagem pertencia. Eles relutaram, mas não levaram outras propostas, e esta acabou sendo aceita.
<i>Cenário</i>	25, 27, 29, 31 e 32	Não houve propostas dos alunos para a cenografia. A pesquisadora fez algumas sugestões visando incitá-los a desenvolvê-las. Contudo, não houve retorno dos alunos e a pesquisadora propôs uma primeira concepção cenográfica. Os alunos a rejeitaram e, mais uma vez, tentou-se negociar uma proposição vinda da parte deles, o que novamente não aconteceu. Assim, a partir da concepção cenográfica definida pela pesquisadora, os alunos deram sugestões, acrescentaram novas ideias e criaram detalhes originais. Ao final, gostaram muito do cenário que eles mesmos fizeram.
<i>Estudo individual do texto</i>		Conforme dito anteriormente, eles levaram algum tempo para perceber que precisariam se empenhar mais para decorar as falas; mesmo sabendo ser necessário e até querendo fazê-lo, apenas uns poucos alunos estudavam as falas em casa. Às vésperas da

		apresentação para o público, a maioria ainda não as havia decorado.
<i>Apresentação da peça</i>	33 e 35	Foram realizadas duas apresentações. Os alunos ficaram bastante nervosos, ansiosos, excitados na primeira apresentação. Os atores esqueceram algumas falas, confundiram algumas entradas e saídas, mas em geral saíram-se muito bem. Ao final, sentiam-se felizes, realizados. A apresentação não foi apenas o encerramento do trabalho, foi o ponto máximo dentre todas as atividades para os alunos (segundo respostas do <i>Questionário final</i>), tanto que quiseram apresentar mais de uma vez. Na segunda apresentação os alunos estavam um pouco menos ansiosos, pois já haviam provado para si mesmos que podiam fazê-lo.

QUADRO 13 – SÍNTESE DA REALIZAÇÃO DA PEÇA TEATRAL.

FONTE: O AUTOR.

Talvez o fato mais significativo de todo o processo foi que os alunos desejavam fazer coisas, colocar suas ideias no trabalho, como, por exemplo, no momento de decidir o figurino, o cenário, a peça, mas não dedicavam empenho e tempo para pensar, buscar e criar. Acredita-se que há dois fatores que podem estar na base disso. O primeiro refere-se ao fato de que os alunos não têm aprendido a “ir atrás” das coisas. Na escola pública, por exemplo, o aluno recebe todas as informações que precisa; os conteúdos são fornecidos, o material está disponível, as festas são organizadas por pedagogos e professores. No máximo, os alunos fazem alguma apresentação – que também foi idealizada por um adulto – nestas festas.

O segundo fator é a falta de vivência dos alunos com atividades artísticas em geral e com as artes cênicas em particular. As peças que os alunos conheciam eram aquelas que haviam sido apresentadas no salão da escola, onde as condições técnicas eram mínimas, por grupos itinerantes. Como ter uma ideia de figurino, cenário ou peça se pouco foi experienciado, se falta repertório? Isto ficou evidenciado quando a pesquisadora levou aos alunos um vídeo do balé “Romeu e Julieta”, dançado pelo Balé Teatro Guaíra. Os alunos se apertaram bem próximos à pequena tela de um computador e comentaram, admirados, a respeito da luz, dos figurinos, do cenário, dos movimentos dos bailarinos. Depois disso, houve propostas de figurinos similares àqueles que haviam visto no balé.

Este fato confirma o que foi dito por Vygotsky (2008), que a capacidade criativa depende do número de experiências do indivíduo. Se o meio oferece experiências ricas, a pessoa tem material em reserva na memória para reelaborar, recombina e criar. Ao ouvir as propostas da pesquisadora os alunos as desaprovavam, aparentemente porque não conseguiam imaginar em que a ideia poderia se tornar materialmente. E demonstraram dificuldade de, a partir da proposta feita, elaborar outra. Infere-se, portanto, que a função da imaginação não precisa apenas de elementos da experiência para combinar. Esta função precisa, pode-se dizer, de exercício para se desenvolver, para criar a imagem mental de um objeto. Ou seja, não é suficiente oferecer a experiência. É necessário, ainda, acionar a produção de imagens mentais, haver imagem em ação.

Não se pode afirmar que todas as pessoas conseguiriam desenvolver a capacidade de criar na mente a imagem de um produto final, mas, o que se observou nos encontros, é que há falta de atividades que exercitem esta função psicológica. É importante lembrar Vygotsky (1994a) quando diz que o desenvolvimento da função imaginativa é a base para a formação de conceitos, ou seja, é o fundamento necessário para o desenvolvimento de outra função superior. Uma coisa é fantasiar espontaneamente, segundo interesses e desejos pessoais; outra é imaginar e criar segundo parâmetros impostos externamente, segundo um objetivo determinado previamente, como ocorreu com o cenário, por exemplo.



**FOTO 12 - CRIAÇÃO E MONTAGEM DO CENÁRIO PARA A PEÇA *ROMEU E JULIETA*.
FONTE: O AUTOR.**



**FOTO 13 - PREPARAÇÃO DO SALÃO PARA A APRESENTAÇÃO DA PEÇA.
FONTE: O AUTOR.**



**FOTO 14 - CENÁRIO DA PEÇA *ROMEO E JULIETA*.
FONTE: O AUTOR.**



**FOTO 15 - CENÁRIO DA PEÇA *ROMEU E JULIETA*⁶².
FONTE: O AUTOR.**

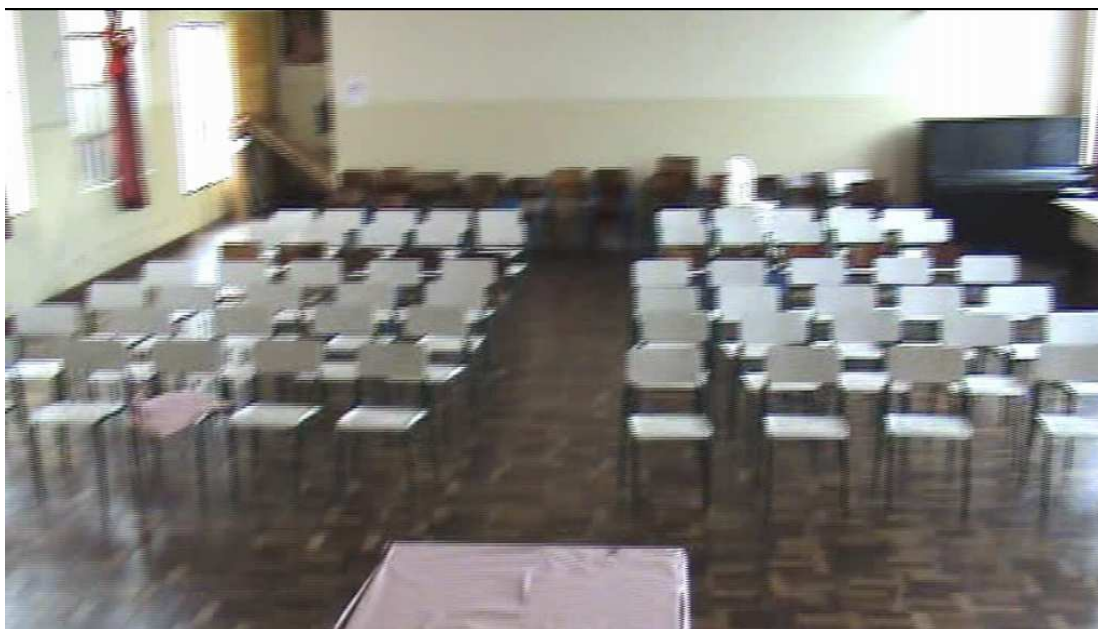


**FOTO 16 - CENÁRIO DA PEÇA *ROMEU E JULIETA* - IGREJA DE FREI LOURENÇO.
FONTE: O AUTOR.**

⁶² Abaixo, o quarto de Julieta; no palco, tumba e sala da casa dos Capuleto.



**FOTO 17 - CENÁRIO DA PEÇA *ROMEU E JULIETA* - INDICAÇÃO DA CIDADE DE MÂNTUA.
FONTE: O AUTOR.**



**FOTO 18 - SALÃO PRONTO PARA A APRESENTAÇÃO.
FONTE: O AUTOR.**

A confecção do cenário se revelou prazerosa para os alunos. Eles tiveram a chance de colocar suas habilidades em prática, ajudaram-se mutuamente trabalhando em equipe e

aprenderam uns com os outros. Pode-se dizer que foram momentos de geração de ZDPs (zonas de desenvolvimento proximal). Com papel *kraft*, fita adesiva e tinta guache, os alunos revestiram objetos, desenharam e pintaram figuras que remetiam aos ambientes nos quais as cenas se passavam. O processo de confecção, que aconteceu nos encontros 31 e 32, se revelou motivador e os alunos se envolveram totalmente; as brincadeiras com os colegas deram lugar ao trabalho.

Os participantes, trabalhando em cooperação, apreciavam o resultado que ia surgindo; melhoravam a composição do salão, do palco e das peças do cenário, buscando fazer coisas ficarem mais belas. Quando o cenário ficou pronto os alunos, de certa forma, se surpreenderam com o resultado. O fato de se dirigir a atenção do aluno para a estética do trabalho pode ter propiciado algum desenvolvimento da percepção e da sensibilidade.

A capacidade de atuação igualmente se relaciona à sensibilidade da pessoa. Artisticamente falando, obviamente os alunos não se apresentaram como profissionais, mas houve visível crescimento em sua atuação; mais ainda daqueles que haviam participado do estudo piloto.



FOTO 19 - ENSAIO DA PEÇA *ROMEU E JULIETA*.
FONTE: O AUTOR.

Segundo as respostas dadas ao *Questionário final*, os alunos apontaram os ensaios da peça como sua atividade preferida dentre todas as que foram realizadas. O interessante é que os ensaios foram muitos e, nesses casos, acaba-se por estabelecer uma certa rotina. Porém, os alunos aparentemente não se cansaram de ensaiar, nem perceberam este trabalho como rotineiro, cansativo ou aborrecido. Talvez uma das razões para isso seja o fato de haver um objetivo final claramente especificado, que era a apresentação para o público de todos os seus esforços. A apresentação da peça não foi considerada por eles como mais uma atividade do processo; foi visivelmente o clímax. Assim, o objetivo de apresentar a peça tornou-se fonte de motivação para a realização das atividades a ela relacionadas (ensaios, leitura e memorização do texto), como explica Lompscher (2000).

Uma segunda razão pode ser o processo de catarse que se acredita que os participantes tenham vivido a cada ensaio. Percebia-se uma excitação, emoções à flor da pele, ao terem de viver vidas que não eram as suas, expressar emoções que não eram causadas por fatos reais. Junte-se a isso o fato de estar no palco, o que estabelece uma relação com o brinquedo: brincar de ser ator? Mas, uma brincadeira séria, com regras próprias e vencedores: todos os que conseguissem se apresentar. Como uma brincadeira de faz de conta, as personagens tinham vida e características próprias. Vivenciando emoções de situações fantásticas, os excessos de impulsos eram canalizados e resolvidos, como sugeriu Vygotsky (2001). Isso explica também os intensos sentimentos e emoções suscitados pela apresentação em público.



**FOTO 20 - CENA DA APRESENTAÇÃO DA PEÇA *ROMEU E JULIETA*.
FONTE: O AUTOR.**



**FOTO 21 - CENA DA APRESENTAÇÃO DA PEÇA *ROMEU E JULIETA*.
FONTE: O AUTOR.**



**FOTO 22 - CENA DA APRESENTAÇÃO DA PEÇA *ROMEU E JULIETA*.
FONTE: O AUTOR.**



**FOTO 23 - CENA DA APRESENTAÇÃO DA PEÇA *ROMEU E JULIETA*.
FONTE: O AUTOR.**

A apresentação colocou em evidência o profundo entrelaçamento das funções afetivas e cognitivas. Pode-se imaginar o turbilhão interno que se passou com os alunos: falas e ações memorizadas e que tinham de ser externalizadas; atenção/concentração nas cenas; pensamentos gerados pelas emoções de medo e alegria; a platéia bem à sua frente para amá-los ou detestá-los; as reações da platéia gerando mais sentimentos e pensamentos; tudo o mais com o que tinham de lidar no decorrer da trama (como reagir ao colega que improvisou ou esqueceu a fala – “ih, errei!”). Este turbilhão tornou-se uma explosão nas emoções inexplicáveis que experienciaram ao final da peça: alegria, alívio, felicidade intensa. Os alunos tiveram de lidar com tudo isso e pediram mais. Todo o esforço havia sido compensador, mas era uma pena apresentarem uma vez só. Queriam apresentar muitas. Infelizmente, só foi possível apresentar uma segunda vez.

Outras conclusões, relacionadas ao processo de montagem da peça, foram:

- os alunos demonstravam desejar orientações e gradativamente passaram a corresponder melhor às que lhes eram dadas;
- os alunos aprenderam a propor alternativas quando acreditavam que suas ideias eram boas, mostrando que a imaginação era mobilizada;
- não se pode afirmar categoricamente que houve desenvolvimento significativo dos aspectos cognitivos em decorrência das atividades teatrais, mas fato é que os alunos precisaram exercitar a memória, a atenção, a linguagem, a percepção;

- ainda que não se tenha alcançado o ideal, isto é, que os alunos estudassem mais suas falas, que houvesse total atenção e silêncio durante os ensaios, observou-se o desejo de conseguir fazê-lo;

- houve visíveis mudanças positivas na interação entre os alunos;

- os participantes demonstraram segurança e disposição na interação com a pesquisadora; acredita-se que este fato tenha influenciado positivamente a realização das atividades pelos alunos.



FOTO 24 - FINAL DA APRESENTAÇÃO DA PEÇA *ROMEU E JULIETA*.
FONTE: O AUTOR.

Sob a ótica de Schiller (2003; 1975/1990), pode-se dizer que houve desenvolvimento da sensibilidade dos participantes. Estes, exercitando os sentidos, as emoções e a razão através da arte, que por sua vez proporciona a satisfação do impulso lúdico, passaram a fazer melhor uso de sua liberdade, passando também a compreender que o bem de todos traria o bem e a satisfação individual, talvez alcançando um maior nível de consciência da importância da unidade do grupo. A afetividade e a cognição, fundindo-se na atividade artística, puderam ser impulsionadas e satisfeitas simultaneamente. Além disso, a possibilidade de criação artística, a arte pela arte, tornou-se fonte de extrema satisfação e realização pessoais, elevando-os para uma posição mais próxima da divindade. O sentimento de proximidade com o divino manifestou-se por meio da felicidade “inexplicável” sentida pelo grupo ao final da apresentação, por exemplo.

Considerando-se a situação dos alunos no início do trabalho e comparando-a ao final, acredita-se que a atividade teatral propiciou o desenvolvimento de muitos aspectos nos alunos, o que não pode, contudo, ser medido ou provado por meio de testes neste trabalho, pelo fato destes não fazerem parte da proposta inicial do projeto. Sugere-se que outros estudos sejam implementados de maneira a investigar, com o auxílio de outras medidas mais objetivas, o impacto que atividades teatrais sistemáticas pode gerar em alunos de escola pública.

Vale ainda comentar que a diretora da escola insistiu para que o trabalho com teatro fosse continuado; a platéia gostou muito da apresentação e muitos alunos que assistiram pediram para participar de um próximo trabalho.

1.3 ESTUDOS INDIVIDUALIZADOS

Segue abaixo a segunda forma de análise proposta nesta pesquisa, os “estudos individualizados”. Para tanto, apresenta-se cada participante com suas características individuais e as contribuições do trabalho percebidas em seu desenvolvimento.

1.3.1 Flávio

Flávio participou do estudo piloto, fazendo o papel principal da peça apresentada em 2008. Ele demonstrava gostar muito das atividades teatrais, revelando talento artístico e tendência para a comédia; revelava ainda criatividade em suas interpretações, inserindo ideias inusitadas em suas personagens. Observou-se que na sala de aula Flávio era repreendido com frequência; costumava entregar seus trabalhos escolares com atraso; era visivelmente discriminado por outros meninos; insistia que esses meninos abandonariam o grupo no dia da apresentação.

Flávio “explodia” nos encontros sempre que se sentia atacado pelos colegas. Seu comportamento era, de certo modo, compreensível: ele já estava tão “marcado” por críticas frequentes que qualquer ação negativa em relação a ele era contra-atacada. Os outros meninos disseram que, nas outras aulas, se ele estivesse falando com uma professora e alguém o interrompesse, mandava “calar a boca”, dizendo que não estava falando com eles. Situações similares foram presenciadas nos encontros. Em princípio parecia beirar o exagero, mas quando se conheceu um pouco de sua história – um menino diferente dos outros e chamado de *gay* por causa disso – tornou-se possível compreender melhor suas reações. Contudo, parece que os

professores da escola não percebem este fato e também criticam Flávio. Entende-se, sim, que seu comportamento deva ser mudado, mas também que ele tinha um motivo forte para agir como agia. O extrato abaixo indica este fato:

[A pesquisadora] *não se importa com seu jeito, ela deixa você ser quem você realmente é.*

Concluiu-se que Flávio enfrentava a rejeição por parte de professores e de colegas. Na discussão que se seguiu à dinâmica *Albatroz*, a qual tratava da falta de compreensão e de aceitação de diferentes formas de ser, Flávio expressou que alguns meninos o chamavam de gay só porque ele era diferente, não ficava “falando de sexo o tempo todo”.

Na atividade *Para completar I*, escreveu:

Um sonho se torna realidade quando... *parassem de brigar comigo.*

Flávio deixou claro, logo no primeiro encontro deste ano, que nas aulas de teatro sua personalidade e identidade eram aceitas. Ele não percebia este fato apenas em relação ao teatro em si, mas também em relação à pesquisadora. Segundo as palavras de Flávio:

Professora, você me aceitou do jeito que eu sou e eu não vou mudar por causa dos outros.

[A pesquisadora] *é muito compreensiva e entende a gente.*

Nas atividades escritas, declarou:

Aqui eu não preciso ser o que os outros querem que eu seja.

[...] nas [outras] aulas eu não me sinto tão feliz como no teatro.

[...] eu adoro representar, mostra quem eu realmente sou.

Tal satisfação transparecia na forma como Flávio buscava corresponder ao que lhe era solicitado nos encontros.

Flávio inicialmente não se mostrou muito satisfeito com o papel que lhe havia sido designado na peça; era um papel secundário e talvez ele esperasse ter todo seu empenho

reconhecido tendo o papel principal. Chegou a criticar a escolha de seu colega para ser Romeu. Porém, a certa altura, expressou oralmente que aceitava a escolha da professora, demonstrando confiança e desejo de aceitar o que se passava, assim como se percebia aceito.

Flávio demonstrava grande desejo e necessidade de criar, produzir e representar. Como sua personagem morria no meio da história, encontrou uma maneira de fazer mais do que sua personagem permitia e propôs fazer uma introdução à peça. Flávio fez sua introdução, combinando antecipadamente a participação de colegas que estariam na platéia, definindo onde deveriam sentar e o que deveriam dizer; foi também ele quem escolheu e montou a trilha sonora para a peça (apesar do fato desta tarefa ter sido delegada a Harry, que não a cumpriu) e quem criou e imprimiu os convites para a apresentação (Apêndice 6), que foram distribuídos aos amigos dos atores na escola.

Assim, Flávio, apesar de não se mostrar muito assíduo na realização de suas tarefas escolares, fazia mais do que lhe era solicitado nas atividades de teatro. As atividades teatrais lhe deram a oportunidade de se expressar sem ser criticado; pelo contrário, sua interpretação foi elogiada por colegas e professores. No teatro, ele provavelmente percebeu que sua personalidade não era apenas aceita, mas também valorizada.

Além disso, Flávio afirmou, no *Questionário final*, que se percebia aprendendo algo novo a cada encontro. Especificamente, disse ter aprendido a trabalhar melhor em grupo. De fato foi possível observar, nos encontros finais, mudanças nos relacionamentos entre Flávio e os outros meninos; não passaram a ser amigos, mas esvaneceu-se o forte antagonismo que antes existia. Flávio foi visto apoiando seus colegas nos ensaios e nas apresentações, dando sugestões para que melhorassem suas interpretações e palavras de estímulo. Suas “explosões” cessaram com o tempo. Na segunda apresentação alongou sua introdução à peça, enquanto se aguardava a chegada da mãe de Hiran para começar. Os colegas, por sua vez, demonstraram ter apreciado a escolha musical feita por Flávio para a peça.

Infelizmente, ao final da segunda apresentação, um adulto comentou em tom pejorativo que Flávio só queria “aparecer”. Comentários desse tipo, ao chegar aos ouvidos dos alunos, contribuem para minar o trabalho que a escola desenvolve para que se respeitem e valorizem as diferenças individuais e culturais.

1.3.2 Adriana

Adriana também participou do estudo piloto e já desde então se mostrava muito motivada pelas atividades. Na preparação de *Um conto de Natal*, decorou rapidamente suas falas, sabia até as falas de outras personagens; sempre que algum aluno faltava, ela pedia para tomar seu lugar naquele dia, representando sua personagem e a do faltante.

Seu par inseparável era Carlos e se observou que quando ambos estavam “brigados” ela não conseguia trabalhar bem. Em geral, Adriana se mostrava alegre e bastante envolvida nas atividades realizadas nos encontros; percebeu-se que gostava muito de atuar; demonstrava um prazer especial em estar no palco; costumava fechar as cortinas quando estava lá ensaiando com seu grupo (fechar e abrir as cortinas parecia um ritual necessário ao teatro).

Chamaram a atenção suas respostas à atividade *Para completar I*:

Um sonho se torna realidade quando..._____
 Realizar um sonho meu seria..._____
 Vou atrás do que quero quando... *eu magoo alguém*.
 Tentei, tentei e finalmente consegui..._____
 Eu queria muito, mas nunca... *acabará as drogas*.
 Adolescente sonha com... *um mundo melhor, sem violência*.

De uma forma ou de outra, a maioria de seus colegas se reportou a algum sonho. As poucas respostas de Adriana revelam uma visão bastante dura do mundo para uma adolescente. Além de não mencionar abertamente seus sonhos, ela revelou preocupações e sentimento de impotência diante da realidade. Em outras atividades escritas igualmente Adriana deixou de responder a várias questões e não se sabe a razão.

Em Adriana percebeu-se grandes mudanças do estudo piloto para o estudo propriamente dito em relação à capacidade de atuação teatral. Adriana demonstrou grande crescimento em suas personagens, em especial na peça, onde fez o papel da mãe de Julieta, a Sra. Capuleto. Não apenas a voz, mas seus movimentos expressavam bem as emoções e ideias do contexto.

Segundo ela própria, com as atividades teatrais ela perdeu a vergonha. Na peça, como mãe de Julieta, ela precisou superar, por exemplo, a vergonha de interpretar cenas que lhe eram aparentemente desconfortáveis, como o desejo de vingança pela morte do sobrinho Tybald ou o desespero pela morte da filha. Ao final, disse ter experimentado felicidade com sua apresentação na peça.

A interpretação se mostra, para o adolescente, diferente do que ocorre com a criança pequena, que se entrega completamente ao jogo dramático. O adolescente a percebe como uma experiência conflitante. Sentimentos e emoções positivos e negativos se interrelacionam com pensamentos, fantasias, enquanto lembra e fala seu texto, interage com os outros atores, move-se no espaço, percebe as reações da platéia. Adriana, que mostrou claramente passar por tudo isso, mesmo assim não desistiu, e quer fazer teatro novamente.

Os processos de catarse parecem ser a principal razão pela qual ela e seus colegas desejam continuar no teatro. A interação com o grupo pareceu ser outro fator importante para Adriana; além de trabalhar com amigos, percebeu-se certa satisfação nos momentos em que precisou interagir com um colega não tão próximo. Expressou que gostaria que houvesse também canto e dança entre as atividades realizadas nos encontros, como também figurinos para vestir, revelando o desejo de realizar mais atividades artísticas e necessidade de fantasia. Se Adriana percebe o mundo tão cinza como transparece nos trechos reproduzidos acima, pode-se entender quão fundamental é a possibilidade de expressão artística em sua vida.

1.3.3 Carlos

Nos encontros observou-se que Carlos era um adolescente mais calado que seus colegas; apenas uma vez foi visto falando alto, e foi por um breve momento. Tinha apenas amigas no grupo, por quem era aparentemente liderado. Era visivelmente discriminado por Hiran, Harry, Jonas e Gilson. Usava frequentemente um casaco com capuz com o qual costumava cobrir a cabeça.

Carlos comentou com a pesquisadora que no Brasil e na escola existe muito preconceito, mas nem sempre é aparente. Ele também era discriminado por outros alunos, como se observou nos encontros, e conforme se soube por profissionais da escola.

Nas atividades nas quais ele foi solicitado a manifestar seus pensamentos por escrito, por várias vezes escreveu que não havia tido nenhuma idéia, que não tinha comentários a fazer, que não sabia a resposta, que não lembrava. Contudo, Carlos revelou no *Questionário I* uma apreciação especial pelas atividades teatrais:

Aqui eu me sinto melhor porque posso me expressar e me sinto livre quando estou aqui.

Eu não acho que eu me sinto tão bem nas outras aulas.

[...] a aula de teatro nos ensina mais do que as outras.

Não tem nenhuma aula igual a esta.

A possibilidade de autoexpressão foi, aparentemente, de grande importância para Carlos. Desde o início do trabalho, este aluno demonstrava tentar corresponder a tudo que era solicitado no que se refere à realização das atividades; se empenhava e trabalhava bem com seu grupo, seu envolvimento e alegria na realização das tarefas era visível. Apesar de construir falas extremamente curtas para suas personagens e falar com voz baixa, Carlos não parecia tímido em se apresentar e demonstrava satisfação ao final de suas apresentações. Não revelou algum talento artístico especial, mas se percebeu que as atividades em si lhe eram motivadoras. Ainda no *Questionário I*, Carlos disse ter gostado de todas as atividades que haviam sido realizadas até então e demonstrou preferir os ensaios, encenações e a única improvisação até então realizada a estar com os amigos no salão. Geralmente ficava com as personagens menos valorosas e não parecia se importar com isso. Somente em *A raposa e o corvo* se recusou a encenar o corvo, sem explicar a razão, ao que lhe foi designada outra fábula, e nesta não se importou em representar um burrico. Na improvisação *O ganso de ouro*, caiu-lhe por sorteio o papel do ganso, que não tinha uma fala sequer, apenas era levado de um lado a outro pela personagem interpretada por Jonas.

Acredita-se que Carlos experimentava, ao longo das atividades teatrais, processos de catarse, o que o levava a gostar delas, a sentir-se bem em sua realização. Além disso, demonstrava sentir-se confiante diante da pesquisadora a ponto de lhe contar que mudaria de escola, como também o motivo. Carlos foi transferido de escola por seus pais, porque sofria ataques verbais frequentes por parte dos colegas. Conclui-se, pelas falas de Carlos e pelas observações feitas, que as atividades teatrais tenham, de alguma forma, contribuído para seu desenvolvimento, uma vez ter ele afirmado que aprendia muitas coisas nas aulas de teatro.

1.3.4 Renata

Esta aluna faltava com frequência, apesar de dizer gostar muito dos encontros. Renata não tinha, naquele grupo, algum amigo próximo como se observou em relação à maioria de seus colegas. Também não se viu alguma dedicação ou talento especial na realização das atividades.

Na peça *Romeu e Julieta* sua personagem tinha poucas falas, as quais, assim mesmo, demonstrou dificuldade em decorar; na apresentação, esqueceu-se de quase todas.

Porém, dizia “amar” as atividades teatrais e afirmou que os ensaios da peça foram sua preferência dentre as atividades realizadas. Não se sabe ao certo qual seria a razão disso. Talvez aquela dedicação aparentemente “morna” dispensada às atividades teatrais já fosse especial e mesmo o pouco que fazia já lhe causasse grande satisfação. Nas encenações, Renata sempre fazia algum papel pequeno e quase não se podia enxergá-la em cena. Contudo, no *Questionário I* disse que gostaria que houvesse mais apresentações nos encontros, e que na peça gostaria de fazer o papel principal, uma personagem de princesa ou rainha. Com isto, acredita-se que Renata fantasiava com as atividades teatrais. Em *Para completar I*, expressou um de seus sonhos:

Realizar um sonho meu seria... *ser jogadora de futebol.*

Aparentemente, a interação com a pesquisadora foi importante para Renata, que expressou várias vezes sua afeição em relação àquela. Pelas falas de Renata acredita-se que as atividades teatrais tenham contribuído com elementos afetivos para a motivação em realizá-las, mas não ficou evidente que contribuição particular o teatro pode ter tido em seu desenvolvimento.

O que mais chamou a atenção em relação a esta aluna foi o fato de que ela passava um tanto despercebida nos encontros, gerando a reflexão de como um aluno como ela, que não atrai a atenção do professor nem por ser muito bom, nem por ser “problemático”, pode não receber o estímulo necessário ao seu desenvolvimento. O professor se ocupa, geralmente, em tentar orientar o aluno “difícil” e, por vezes, em elogiar o aluno excelente. O aluno “invisível” fica, de certa maneira, deixado à mercê de sua automotivação e vontade, deixando, possivelmente, de desenvolver certas capacidades.

1.3.5 Beto

Beto aparentava ser um adolescente comum e pacato, que não criava nenhum “problema” durante os encontros. Com este aluno, no entanto, percebeu-se a importância da interação entre pares com maior evidência, no que se refere à emergência de zonas de desenvolvimento proximal (ZDPs). Quando se juntou ao grupo de Hiran, Harry e Gilson não se viu grandes resultados em seu trabalho, mas com Davi apresentou ótimas encenações.

Sua primeira encenação, a fábula *O leão e o mosquito*, com Gilson, foi realmente fraca. Aparentemente, não gostou muito de ser o mosquito; nenhum dos dois participantes elaborou suas falas e as ações ficaram soltas em uma cena quase incompreensível. No encontro seguinte, em *Macaco e papai-deus*, trabalhando com o referido trio, fez apenas um dos cachorros que corriam atrás do protagonista, sem colocar na personagem qualquer detalhe especial, nem mesmo se posicionou como um cão (de quatro) ou grunhiu, como o fizeram seus colegas.

Porém na encenação seguinte, *O mascate de Swaffham*, visivelmente a contragosto acabou trabalhando com Davi, Jonas e Brian. Na história, o mascate (interpretado por Davi) tinha um sonho em que uma voz lhe dizia para ir à ponte de Londres. Após algum tempo Beto relaxou e criou com os colegas uma personagem fantástica que perseguia o mascate, desenvolvendo uma atuação divertida e original. Acredita-se que Davi tenha tido papel fundamental neste fato.

Em *O cego e o caçador* também trabalhou com Davi, além de Jennifer e Jaqueline. Pôde-se notar os quatro muito concentrados lendo seus textos e discutindo sua encenação. Beto representou muito bem o papel do cego. Essas encenações foram posteriormente apontadas por Beto como suas atividades preferidas junto com a apresentação da peça.

Antes de ter a oportunidade de realmente representar qualquer personagem, sua vontade estava aparentemente mais voltada a participar do grupo pelo fato de estar próximo dos colegas. Uma vez que experimentou um pouco mais profundamente a atuação cênica, pareceu ficar mais forte a vontade de representar; nessa altura, estar com o trio Hiran, Harry e Gilson deixou de ser sua prioridade. Beto mostrou uma mudança rápida; logo nos primeiros encontros, depois das encenações acima comentadas, passou a trabalhar melhor. Mais tarde juntou-se novamente ao trio em algumas improvisações, mas nestas vezes se saiu muito bem, mostrando-se autônomo e criativo.

Na peça, Beto interpretou *Benvólio*, primo de Romeu e sua escolha para esse papel pareceu também ser de grande importância para ele. No *Questionário final* disse ter se sentido bem durante toda a apresentação da peça, mas que não sabia explicar o porquê. Perguntado sobre a emoção ou sentimento mais forte durante a apresentação, respondeu:

Adrenalina!

E sobre o sentimento final na apresentação,

Me senti importante.

É possível que o pertencimento ao grupo de meninos que admirava tanto nos primeiros encontros também o fizesse se sentir importante, mas as emoções especificamente geradas pela atividade teatral e o sentimento que experienciou ao ser aplaudido pelos colegas da escola parecem tê-lo feito se sentir especialmente bem consigo mesmo, fortalecendo sua identidade:

[...] eu fui aplaudido e não era meu aniversário!

Beto foi um dos poucos alunos que se empenhou em estudar o texto e logo decorou suas falas (que, por sinal, eram muitas), revelando maior dedicação na preparação da peça. Mostrava-se sempre disposto a colaborar, aceitava as orientações dadas, demonstrando desejo de cooperar. Perguntado no *Questionário* final se havia alguma coisa que passou a fazer melhor por causa do teatro, respondeu:

[...] fiquei mais “ativo”.

Acredita-se, assim, que as atividades teatrais tenham influenciado muito positivamente a construção de sua identidade e o desenvolvimento de sua criatividade ao tocar a dimensão afetiva de Beto.

1.3.6 Eduarda

Eduarda desejava participar do grupo porque queria ser atriz; dizia-se, porém, muito tímida, principalmente para se apresentar em público. Observou-se que Flávio era seu melhor amigo no grupo e ela se mostrou insegura nas poucas vezes em que ele faltou.

Segundo suas respostas no *Questionário* I, as apresentações eram a parte mais difícil e menos apreciada dos encontros, chegando a citar a respiração como a atividade da qual mais gostou, explicando que aprendeu a respirar melhor. Acredita-se que Eduarda, ao dizer que se sentia bem com essa atividade, procurou uma explicação que, talvez, não expresse

adequadamente a realidade, já que é difícil alguém passar a respirar melhor com tão poucos exercícios de respiração.

Esta suposição baseia-se em um conjunto de situações observadas ao longo dos encontros. Apesar da confessa timidez, Eduarda tinha a impressionante coragem de se expor diante dos colegas, revelando seus pensamentos e sentimentos sem a menor reserva nas discussões em grupo. Certa vez, contou ao grupo que se alguém lhe pedisse uma informação na rua e ela não soubesse responder, inventava. Então, se lhe era perguntada a localização de uma rua, ela mandava a pessoa para qualquer lugar. Por que acharia que tinha obrigatoriamente de ter uma resposta? Em relação aos encontros, é possível que ela indicasse qualquer exercício como o preferido, desde que não fossem aqueles nos quais, de alguma forma, sofria por causa da timidez.

Por outro lado, disse se sentir de um modo diferente no teatro:

Eu me sinto um pouco mais livre prá expor minhas ideias, tristezas alegrias porque prá isso que serve o teatro na minha opinião.

Eduarda foi escolhida para ser a *Julietta* na peça. Ela se mostrou surpresa com a escolha e comentou que esperava corresponder à confiança depositada nela. Eduarda demorou bastante para decorar suas falas e mesmo sua atuação como atriz poderia ter sido melhor. Porém, acredita-se que sua participação na peça lhe possibilitou importantes desenvolvimentos em várias dimensões.

Observou-se Eduarda bastante envolvida com os colegas durante os ensaios. Ela precisou contracenar com aqueles que não eram seus amigos e o fez sem nenhum problema; antes, se mostrava bastante insegura sem Flávio por perto. Vale a pena ler algumas de suas respostas ao *Questionário final* que indicam o papel que o teatro representou para seu desenvolvimento global:

Sempre gostei de coisas que aparecesse apesar de ter muita vergonha.

Aprendi a perder um pouco a vergonha, a ter mais disciplina.

Quero perder mais a minha vergonha e até se for possível iniciar carreira.

[...] me soltei mais com todo mundo.

[...] me afastei de pessoas porque mesmo não querendo eu ficava nervosa e estressada por errar alguma coisa e acabava descontando nos outros.

[O que mais te marcou nas aulas de teatro?] *O medo haha!*

Todos nervosos mas foi muito bom, eu vi que consigo improvisar e ser um personagem.

Eu fiquei com um sentimento e um pensamento assim: Eu tô conseguindo!

Muita emoção.

[O que você achou de sua personagem?] *Achei linda, mas eu poderia ter entrosado mais nela.*

[Qual foi a parte mais difícil na preparação da peça?] *A parte de trocar de lugares [ocupação do espaço e deslocamentos de ambientes]*

[...] só que quero continuar fazendo. E prof: Brigada, foi a metade de um sonho realizado.

Como se percebe, esta aluna precisou aprender a lidar com muitas situações e elementos para conseguir se apresentar. Sentiu medo, mas o enfrentou; precisou pensar e se organizar para lembrar dos deslocamentos, decorar falas e mudanças de cenas; percebeu seus sentimentos e precisou lidar com eles de diferentes maneiras. Eduarda encontrou no teatro uma atividade na qual pôde superar a si mesma, tanto afetiva como cognitivamente. Pode-se dizer que Eduarda terminou este processo um pouco diferente de quando começou: com sua identidade fortalecida.

1.3.7 Brian

O grupo já estava definido quando Brian apareceu no primeiro encontro dizendo que a professora o havia mandado para lá. Esta, por sua vez, disse que Brian contestou a escolha do grupo, questionando os critérios e pedindo para participar. Este aluno era mais alto que os outros, o que deu a impressão que tinha alguma reprovação no histórico escolar, mas ele tinha a mesma idade de seus colegas: 13 anos. Pensou-se em como Brian estava sujeito a pré-julgamentos.

Brian frequentou poucos encontros, mais precisamente foi ao primeiro, segundo, quinto e sexto encontros. Brian foi prontamente rejeitado por todo o grupo; os outros alunos reclamaram sobre sua participação, dizendo que ele era um aluno que criava problemas na sala de aula, que ninguém gostava dele e coisas do gênero. Mas sua participação foi aceita pela pesquisadora. Na atividade *Respiração*, quando deveriam dar-se as mãos, ficou evidente como os colegas o evitavam. Ninguém o queria estar ao seu lado, muito menos tocar sua mão.

Contudo, contrariamente ao que se proclamava sobre ele, percebeu-se que Brian tentava corresponder às solicitações feitas o melhor que podia. Nas poucas atividades de que participou entregou-se sem reservas. Em *Ganha o último*, demonstrou bom domínio corporal; ficou em segundo lugar, parecendo que propositalmente perdeu para Hiran, talvez para não gerar ainda mais animosidade com o grupo dos meninos.

Em *Macaco e papai-deus* aceitou fazer o papel da velha, única personagem claramente feminina da história, que nenhum dos meninos queria representar. Ele o fez sem contestar, novamente parecendo que faria alguns “sacrifícios” para ser aceito naquele grupo.

Em *O mascate de Swaffham* aceitou fazer os desenhos do cenário enquanto os colegas discutiam a apresentação. Porém, prestou atenção no que discutiam. Ou seja, Brian fazia sem contestar o que os colegas lhe impunham. Infelizmente, não foi na apresentação da história do mascate. Foi transferido de escola e não se sabe exatamente o motivo.

Aparentemente, foi de grande significado para ele a aceitação demonstrada sem preconceito pela pesquisadora. Em nenhum momento Brian afrontou a pesquisadora ou foi visto desrespeitando algum outro membro do grupo. Em suas brincadeiras com os colegas, Brian usava palavras e ações as quais estes não gostavam, e parecia ser por isso que o rejeitavam. Ele tentava ganhar amigos, mas seus “métodos” surtiavam o efeito contrário; e ele parecia não saber como fazer diferente.

Acredita-se que a grande dificuldade é precisamente conseguir olhar para Brian sem se deixar levar por sua aparente incapacidade de se relacionar com as pessoas. Ali, durante os encontros, ele pareceu se sentir bem e tentou fazer amigos. Nesta fase da vida, ainda mais fortemente que em outras, ter amigos é fundamental para a afirmação da própria identidade. Acredita-se que as atividades teatrais seriam muito positivas no desenvolvimento de Brian, especialmente pela forma como trabalha a dimensão afetiva e pela possibilidade de interação interpessoal que proporciona, mas não se teve a chance de ver esta hipótese confirmada (ou negada).

1.3.8 Jaqueline

Jaqueline participou do estudo piloto e se mostrava bastante interessada nas atividades teatrais. Observou-se que era uma adolescente popular entre seus colegas, tanto as meninas como

os meninos. Mostrava-se sempre alegre e participativa. Aceitava todas as atividades sem resistência.

Na discussão que antecedeu a atividade extra *Texto pessoal*, Jaqueline afirmou que era “meio burra”. Este tipo de afirmação parece ser uma crença que não foi criada por ela mesma, mas pelas pessoas à sua volta, uma vez que suas notas nas disciplinas escolares não estavam entre as melhores.

Tal afirmação não conferia com a atuação de Jaqueline observada nos encontros. Além de realizar as atividades propostas demonstrando motivação, seu trabalho se mostrava criativo e elaborado. Por exemplo, as falas que criava para suas encenações eram muito coerentes e apresentavam um aspecto mais formal, literário. Jaqueline não usava a fala coloquial e era evidente que buscava, enquanto atuava, deixar clara a situação da cena, formar frases complexas e coesas; se no meio de uma frase ela percebesse que não estava claro o que dizia ela continuava falando até achar que havia dito o necessário. Entende-se, ainda, que esta preocupação de Jaqueline era uma resposta ao que havia sido solicitado aos alunos. Já no piloto havia sido explicado que em uma encenação o lugar do narrador deveria ser substituído por falas das personagens, que deixassem compreensível para a platéia o que estava acontecendo na história. Desde então Jaqueline passou a elaborar melhor suas falas, de uma maneira bastante “teatral”. Este pequeno fato põe em evidência uma capacidade de Jaqueline que talvez passasse despercebida na escola: a de ter em foco um elemento importante da atividade e conseguir pensar e criar suas falas, sua encenação, consciente deste elemento. Além disso, demonstrava um bom domínio da linguagem oral.

Jaqueline demonstrava habilidade de expressão verbal, não só na comunicação com os colegas, mas na construção literária, se assim se pode chamar. Todas as encenações de Jaqueline foram ótimas.

Contraditoriamente, na atividade *Para completar I* Jaqueline esteve entre os alunos que apenas completou as frases com coerência, sem falar de si, de seus sonhos, sem criatividade:

Tentei, tentei e finalmente consegui... *o meu objetivo*.
Eu queria muito, mas nunca... *consegui*.

Talvez isto se deva à idéia de que as atividades escritas realizadas na escola, geralmente, têm respostas fechadas, acabadas. E pode ser esta a razão de Jaqueline não se sair tão bem academicamente como o potencial observado nos encontros poderia permitir.

Jaqueline afirmou no *Questionário I* que se empenhava mais nas “aulas de teatro” do que nas outras aulas, e que gostaria que houvesse mais silêncio e concentração nos encontros. Realmente via-se que ela se entregava plenamente às atividades. Este fato pode estar relacionado a um processo de catarse experimentado nas apresentações e à liberdade de criar e produzir proporcionada em uma atividade escolar na qual não se exigiu dela as “respostas corretas”.

Jaqueline deixou o grupo no meio do estudo, por ter sido transferida para outra escola.

1.3.9 Jonas

Jonas participou do estudo piloto, mas faltou aos encontros finais e não se apresentou. Segundo ele o motivo teria sido a morte de um familiar muito próximo. Morava com a mãe e nunca via seu pai, de quem disse sentir falta. Aparentava ser um menino cujos sentimentos tendiam para a tristeza.

No projeto piloto, Jonas costumava ficar isolado, separado do restante do grupo; era quieto, calado mesmo, mas interpretava muito bem, com muita naturalidade; revelou ter um alto senso de responsabilidade, talvez mesmo excessivo para a sua idade. Chegou-se a imaginar que deixaria logo o grupo do piloto, uma vez que demonstrava não ter amigos ali, mas permaneceu quase até o fim.

No estudo propriamente dito, Jonas se isolou apenas para responder a algumas atividades escritas; observou-se que gostava de participar do grupo Hiran, Harry e Gilson. Quando lhe era possível, tentava realizar as atividades com esses meninos, a quem aparentemente admirava. Porém, trabalhava melhor quando se juntava a Davi e Beto, com quem fez suas melhores apresentações, enquanto que com os primeiros geralmente brincava todo o tempo.

Algumas frases de Jonas geraram questionamentos:

Tentei, tentei e finalmente consegui... *ser alguém*.

Minha regra número um é *ser alguém*.

Será que ele se sentia “um ninguém”? E de onde viria tal sentimento?

Eu queria muito, mas nunca... *consegui voltar no tempo*.

Por que um adolescente de treze anos queria voltar no tempo? Talvez o problema fosse relacionado às questões familiares, ao distanciamento do pai, ou coisas do gênero.

À medida que avançavam os encontros, percebeu-se que Jonas foi adquirindo mais confiança em si, ficou mais alegre e entrosou-se ao grupo admirado. Com isso Jonas passou a trabalhar menos e se divertir mais; contudo, talvez isso fosse um ganho, pois para um garoto de sua idade Jonas havia se mostrado sério demais, tanto no piloto como no início deste estudo.

Apesar de admirar seus amigos e assinalar que gostava muito de estar junto a eles nos encontros, suas atividades preferidas citadas no *Questionário I* foram precisamente aquelas em que trabalhou mais e, portanto, se saiu melhor em termos de desempenho teatral: aquelas que realizou com Davi e Beto (*Fábulas* e *O Mascate de Swaffham*) e a improvisação *O ganso de ouro*, na qual lhe caiu por sorteio o papel principal. Realmente, Jonas atuou belissimamente nestas atividades, donde se acredita que não eram os amigos a motivação maior dos encontros; as atividades em si, quando plenamente realizadas, se mostraram fonte de satisfação para Jonas.

Às vésperas da estréia, Jonas faltou aos encontros por motivo de doença, mas compareceu no dia da apresentação. Nos encontros finais, falou à pesquisadora sobre sua família, dando a entender que não se percebia desejado e amado – provavelmente percebeu sinais de confiança e segurança para falar a ela de seus problemas.

Segundo os sentimentos relacionados às atividades teatrais relatados no *Questionário final*, Jonas marcou as alternativas: livre, feliz, animado, travado, interessado, aprendendo algo, fazendo algo importante, fazendo algo inútil, brincando, trabalhando, inventando e ajudando. À maioria das perguntas, Jonas respondeu com “não sei”. Contudo, no que diz respeito às emoções vivenciadas durante a apresentação da peça, disse que se sentiu bem, que “era uma sensação diferente” e que a emoção mais forte foi “alegria”.

Acredita-se que tanto as atividades teatrais em si, como a possibilidade de se relacionar com seus colegas que tais atividades proporcionaram, permitiram as mudanças vistas em Jonas. De um garoto sério, isolado e calado Jonas transformou-se, no decorrer dos encontros, em um garoto participativo, alegre, sorridente e um pouco mais falante. Mais uma vez, as atividades teatrais se revelaram importantes na construção da identidade e no desenvolvimento da afetividade.

1.3.10 Gilson

Gilson foi um dos alunos que começou o piloto em 2008, mas deixou o grupo logo nos primeiros encontros. Aparentemente, havia entrado no grupo para não ficar em sala, para “fugir” da aula de artes. Isto se confirmou quando, em um dos encontros em que a professora de artes havia faltado, ele disse que naquele dia não queria participar do grupo. Porém, após alguns encontros, Gilson passou a ser sempre o primeiro a chegar no salão.

Gilson era um aluno que, literalmente, não conseguia ficar parado. Durante os encontros, costumava correr pelo salão, se jogar no chão fazendo “peixinho” e saltar do palco. Sentado em sua cadeira no círculo, balançava a cadeira, movia os pés, os braços. Observou-se que tinha dificuldade de concentração, dificuldades em leitura e escrita, e consequentemente em compreensão textual; apresentava características de TDAH, disortografia e dislexia. Segundo ele, seus amigos lhe eram muito caros, pois também o ajudavam com os conteúdos e tarefas escolares. Entre todos do grupo era o aluno que apresentava mais dificuldades na realização das atividades: não trabalhava como os colegas na preparação, não lia os textos e praticamente só brincava durante o ensaio de uma encenação. Talvez este fato estivesse relacionado à dificuldade com a leitura. Provavelmente, a compreensão da história somente lhe era possível graças à interação com seus pares. Gilson evitava os papéis de destaque, cedendo-os aos amigos. Porém, nos momentos em que se apresentava, assumia sua personagem interpretando-a com muita naturalidade. Este fato era interessante, na medida em que parecia “ser outro Gilson”. Lembrava e criava falas com facilidade ao representar histórias curtas ou ao improvisar, sendo que as falas eram coerentes e correspondiam às dos colegas.

Ao realizar alguma das atividades propostas nos encontros, Gilson demonstrava muita expressividade corporal. Não era apenas na voz e nas palavras que havia intenção; os movimentos eram igualmente intensos. Acredita-se que nas atividades teatrais o forte impulso para se movimentar era de alguma forma dirigido.

No *Questionário I* Gilson disse que gostaria de representar, na peça, uma personagem com poucas falas. Porém, sua personagem tinha muitas falas e era importante na ligação dos acontecimentos da história, já que ele interpretou o Frei Lourenço. Confessando sua dificuldade em decorar as falas, pediu para sair do grupo no encontro 21, quando já estava próxima a apresentação da peça. Ainda que se entendesse que fosse de livre vontade dos alunos participar do estudo, tentou-se convencê-lo a não sair, já que desde o início se estava trabalhando para

concluir com a peça e eles sabiam que, a partir de um dado momento, teriam de decorar suas falas. Assim, Gilson ficou.

Em relação a este aluno, talvez o fato mais importante tenha sido mesmo sua aparente dificuldade de memorizar as falas. Gilson pediu que se apresentasse de posse do texto; propôs que levasse um livro que se parecesse com uma bíblia, colocaria o texto no meio e leria suas falas, pois não conseguia decorá-las. E assim foi feito. Isto o deixou mais tranquilo em relação à apresentação e, a partir disso, Gilson participou ativamente na construção de sua igreja, criando um altar e ajudando a pintar o vitral, ficando visivelmente satisfeito com ela. Após a apresentação, todos concordaram em apresentar segunda vez, inclusive Gilson.

Contudo, mais tarde observou-se que os colegas da plateia criticaram-no por ter apresentado com o texto, lendo-o. Isso, naturalmente, deve ter sido um golpe em sua autoestima, tanto que, no dia da segunda apresentação, recusou-se a participar. A pesquisadora, então, contou aos seus amigos Hiran e Harry qual a suposta razão dele não querer se apresentar mais uma vez. Os amigos o convenceram a mudar de ideia e, assim sendo, Gilson se apresentou de novo. E desta vez, sem o texto em mãos. Lembrou praticamente de todas as falas, apesar de visivelmente nervoso.

Ao final, chamou-se a atenção para este fato diante dos amigos, que também o elogiaram por ter decorado seu texto. Gilson permaneceu calado, mas acredita-se que o fato tenha tido um impacto muito positivo em sua autoconfiança e autoestima, pois acabou conseguindo algo que nem mesmo ele acreditava que seria capaz. Nesse sentido, entende-se que as atividades teatrais não apenas serviram para canalizar toda aquela energia “incontrolável” que Gilson mostrava ter, mas permitiu que ele superasse suas próprias expectativas e crenças em relação à sua capacidade de memorização.

1.3.11 Jennifer

Jennifer tomou parte do piloto e foi uma das participantes mais envolvidas naquele trabalho. Quis participar do grupo novamente e se mostrou empolgada para começar, mas sua atuação desta vez não foi a mesma. A entrada de novos colegas no grupo pareceu deixá-la tímida, suposição confirmada por ela; resistiu a realizar muitas das atividades e reclamava de várias delas; pedia licença para sair do salão com frequência; em quase todos os encontros anunciava que a aula estava acabando, às vezes dez minutos antes, enquanto que outros alunos diziam que a

aula era curta demais. Apesar de tudo isso, afirmou no *Questionário I* ter passado a gostar mais das atividades com teatro no decorrer dos encontros.

Pode-se dizer que a única atividade que Jennifer realizava sem problemas era a preparação de uma apresentação. Nestas, trabalhava ativamente com os colegas propondo sugestões, discutindo, elaborando os materiais necessários. Contudo, nas apresentações propriamente ditas Jennifer quase não entrava no palco, chegando mesmo a falar de fora da cena; quando entrava, falava pouco e muito baixo; via-se a Jennifer, não sua personagem.

Sua atividade mais produtiva foi a encenação da fábula. Elaborou cuidadosamente sua máscara, preparou a apresentação com Jaqueline e fizeram uma ótima atuação juntas. Acredita-se que este fato tenha se dado por dois motivos: porque Jennifer considerou sua fábula particularmente especial; porque trabalhou com Jaqueline, sua amiga, que se mostrou uma excelente parceira para Jennifer. Inicialmente, a fábula *A rosa e a borboleta* seria encenada por Vera e Jaqueline. Como Vera faltou àquele encontro, Jennifer pediu para trabalhar com Jaqueline ao invés de com Renata. No dia da apresentação, Vera queria a todo custo ter “sua fábula” de volta. Houve mesmo uma discussão a respeito, mas Jennifer ficou com o papel e pareceu se sentir vitoriosa. De alguma forma, ela pode ter entendido aquele fato como uma valorização de si e isso pode ter se refletido em sua encenação. De qualquer modo, entende-se a importância e a influência da dimensão socioafetiva na realização de atividades que trabalham a cognição, pois tanto o fato de trabalhar com sua amiga, em quem confiava e de quem gostava, quanto seu sentimento em relação àquela atividade em particular pareceram influenciar o resultado do trabalho de Jennifer.

Esta aluna cobrava muito a atuação de seus colegas, por às vezes não trabalharem direito, falarem em momentos impróprios ou mexerem no piano. Ela mesma, porém, quase não prestava atenção às discussões, conversando com alguma amiga nesse momento.

Nas atividades escritas, foi uma dentre os alunos que apenas completaram a frase com uma palavra que fizesse sentido. No *Questionário final* suas respostas aparentemente careciam de um significado especial, apenas frases de efeito. Assim, o empenho e o desenvolvimento vistos no piloto não se repetiram no estudo; neste, não puderam ser observadas em Jennifer manifestações claras de que algum desenvolvimento ocorreu em função das atividades teatrais realizadas.

Acredita-se que Jennifer se encontrava precisamente na fase crítica apontada por Vygotsky (1998). Ainda que tivesse gostado de fazer teatro no piloto, outros interesses estavam nascendo. Aparentemente, com a maturação sexual o despertar pelo sexo oposto, por exemplo. Percebia-se uma grande preocupação de Jennifer em relação à sua aparência comparada às outras meninas; reclamou da proibição do uso de maquiagem na escola e da obrigação de trajar uniforme; observou-se também maior preocupação em relação aos meninos, o que também gerava constrangimento, vergonha. Esta aluna parecia viver o conflito de querer e ao mesmo tempo não querer estar lá. A saída de Jaqueline do grupo, sua melhor amiga ali, também pareceu interferir no sentimento de Jennifer em relação aos encontros.

A participação de Jennifer gerou algumas suposições a respeito de todo o grupo: é possível que o interesse de alguns alunos pelas atividades teatrais tenha realmente relação com o brinqueado; como se encontram em uma fase de transição, o brincar ainda é um interesse, mas em decréscimo à medida que surgem novos. Por outro lado, o interesse na atividade teatral em si pode continuar existindo e crescendo, tornando-se a representação um interesse particular do indivíduo.

Apesar de aparentemente não ter grande satisfação com as atividades teatrais Jennifer permaneceu no grupo até o fim. Seu maior interesse em participar pareceu consistir na maneira como podia se relacionar com os colegas nos encontros, mas afirmou que foi seu último ano fazendo teatro. Supõe-se, com o caso Jennifer, que as atividades teatrais não contribuem para um desenvolvimento mais amplo de todo e qualquer aluno; é necessário que seja da vontade do adolescente trabalhar com esta modalidade artística.

1.3.12 Harry

Harry saía-se bem academicamente. Também demonstrava gostar de representar, especialmente de improvisar. Suas atividades de representação não se resumiam aos encontros, já que, apoiado pelos pais, Harry dirigiu, gravou e editou alguns vídeos que foram disponibilizados no *Youtube*. Harry foi um dos alunos acusados pelos colegas de querer fazer teatro para “fugir” da sala de aula.

Com seus amigos Hiran, Gilson e Jonas, gostava de “zoar”, segundo suas próprias palavras, durante os encontros. Em uma conversa, estes meninos foram solicitados a trabalhar melhor suas apresentações e a parar de provocar os colegas; ao mesmo tempo, elogiou-se o que

se percebia de bom em suas atividades e comentou-se a boa qualidade dos vídeos de Harry. Aparentemente, o interesse demonstrado pelo seu trabalho despertou nele a vontade de corresponder melhor nos encontros.

Durante a apresentação que se seguiu, que era de outros colegas, Harry tentou prestar atenção e fazer com que seus amigos ficassem quietos e, como não conseguia, afastou-se deles. A apresentação de seu próprio grupo foi excelente. Foi visível como tentou, nos encontros posteriores, desenvolver melhor as atividades propostas e como tentou que seus companheiros se juntassem a ele; buscava visivelmente conduzir seu grupo à realização do trabalho, procurando orientar a preparação das apresentações, apesar do espírito de liderança que Hiran também demonstrava. O grupo correspondia pouco às propostas de Harry e este se mostrava frustrado com a falta de empenho dos amigos. Observou-se que Harry buscava controlar seus próprios impulsos, e acredita-se que teria conseguido melhores resultados se os amigos tivessem o mesmo propósito; percebeu-se que oscilava entre a vontade de “zoar” com os amigos e a de corresponder ao que lhe havia sido pedido – trabalhar com seriedade. Percebeu-se, ainda, que as encenações e improvisações lhe despertavam grande satisfação. No início demonstrou leve constrangimento em se apresentar aos colegas, mas, depois, viu-se a superação da vergonha dar lugar à emoção suscitada pela atuação de personagens.

Harry frequentemente apresentava sugestões com o intuito de melhorar as atividades; percebeu-se, assim, o interesse que os encontros despertavam nele e a abertura que provavelmente via para falar, sugerir, ajudar. Sugeriu, por exemplo, que eles mesmos criassem as histórias para representar e que o fizessem durante a semana, fora dos encontros, dado o pouco tempo disponível nestes. Nesse sentido, acredita-se que sentia desejo e necessidade de criar, de colocar suas ideias na atividade que desempenhava. Por outro lado, não conseguiu realizar sua própria proposta, pois as provas e os trabalhos não deixavam tempo para as tarefas do teatro, segundo ele.

Harry demonstrou ficar muito feliz com o seu *Texto pessoal*, no qual se apontou a boa qualidade de seus vídeos, sua imaginação e o fato de tentar trabalhar mais e “zoar” menos nos encontros. O texto o deixou visivelmente com a autoestima elevada; não que ele a tivesse perigosamente baixa, mas percebeu-se que os elogios contidos no texto o deixaram mais confiante em si mesmo e motivado. Dois comentários podem ter sido cruciais nesse sentido: a afirmação de que se acreditava que ele realmente seria um excelente diretor de cinema, objetivo

revelado pelo garoto na atividade *Para completar I*; e a exposição de que se percebia que ele estava tentando trabalhar a sério apesar dos colegas. Harry pediu uma cópia do texto para guardar. Este, talvez, tenha sido um dos acontecimentos mais importantes para este aluno no estudo, evidenciando, mais uma vez, a importância da relação afetiva estabelecida entre professor e aluno para o desenvolvimento dos demais processos de ensino-aprendizagem.

1.3.13 Vera

Vera era uma das primeiras alunas de sua classe, demonstrando frequentemente a importância que se sair bem nos estudos tinha para ela. Participou do estudo piloto, mas deixou o grupo alguns encontros antes da apresentação; contou ter se arrependido disso e voltou ao grupo no estudo propriamente dito.

Revelava ansiedade e irritabilidade nos encontros e, com isso, certa dificuldade nos relacionamentos com os colegas. Constantemente se dizia “injustiçada”, tendendo a se ver como vítima nas situações. Criticava abertamente o fato de seus colegas não realizarem as tarefas solicitadas (ela sempre as fazia) e não serem punidos por isso de alguma maneira.

Estava sempre muito atenta nos momentos de contação de histórias, mas disse não gostar muito desta atividade, citando como preferidas a improvisação e os ensaios das encenações. Citou gostar menos das atividades de representar histórias, mas isso pode estar relacionado ao fato de acreditar que sempre tinha as piores histórias para representar, ou que seus colegas copiavam suas encenações; pois Vera chegou mesmo a reclamar de qualquer outra atividade que não tivesse dramatização (como as atividades de aquecimento).

Queria sempre ser a primeira a se apresentar no palco. Seu grupo geralmente conseguia preparar a apresentação no tempo estipulado e se percebeu que era ela quem conduzia seus colegas para tal. Revelou-se bastante criativa e fantasiosa, começou a escrever uma história para representarem. Suas atuações eram muito boas. Com seu grupo elaborava detalhadamente uma apresentação, o que não ocorria com tal eficácia em sua ausência.

Vera afirmou que se percebia menos “bagunceira” e mais participativa nos encontros do que em outras aulas na escola e que tentava se esforçar para dar seu melhor. Sobre os encontros, escreveu:

Não é uma rotina de ficar escrevendo o tempo todo. Aqui é diferente todos interagimos uns com os outros de maneira que faz o teatro ser a minha aula da semana favorita.

Por outro lado, ela discutia muito com seus colegas e revelou ter consciência disto. Talvez com as atividades teatrais ela tivesse o espaço necessário para trabalhar essa sua dificuldade. De certa forma, Vera parecia estar sempre lutando contra algo e, participando das atividades teatrais, frequentemente surgia algum conflito nesse sentido.

Vera demonstrava uma autocrítica excessiva, o que parecia impedi-la de ousar e criar mais. Por exemplo, na encenação *O mascate de Swaffham*, os alunos foram solicitados a desenharem um cenário. Vera mostrou-se frustrada ao julgar que o desenho de seus colegas era mais bonito que o de seu grupo e não quis usar seu cenário. Ela queria fazer o seu melhor, mas comparava constantemente o seu melhor com o dos outros. A competitividade se revela uma prática da sociedade atual, que acaba por tolher a expressão e criatividade do aluno; ao se perceber menos capaz, ele se nega a tentar e, assim, deixa de desenvolver suas próprias habilidades.

Apesar destas dificuldades, Vera não queria desistir novamente, como fez no piloto, parecendo buscar superá-las em prol do objetivo maior que era se apresentar na peça final. Observou-se que se sentia muito feliz quando conseguia fazer uma boa encenação ou improvisação. Sempre perguntava se havia se saído bem na apresentação, mostrando certa necessidade de ser elogiada.

Um de seus momentos mais interessantes durante o processo foi a encenação/improvisação *Mess*. Vera contou que preparou a apresentação durante a aula que antecedeu ao encontro. Ela esboçou uma ideia que passou para os colegas de seu grupo e improvisaram uma cena que foi surpreendente. Viu-se uma entrega total àquela atividade e grande criatividade de todos; percebeu-se também que foi muito gratificante para ela.

Vera mostrou-se, de início, insatisfeita com sua personagem de ama na peça *Romeu e Julieta*. Aos poucos foi percebendo as possibilidades da personagem e passou a interpretá-la com alegria.

No desenrolar do trabalho Vera pareceu gradativamente menos ansiosa, mas não se pode afirmar que a razão tenha sido o teatro em si, mas um conjunto de fatores, tanto pessoais como do contexto. Ao final, quando Vera já havia passado com nota em todas as disciplinas, afirmou que

ainda só ia à escola por causa das aulas de teatro, revelando intensa motivação em relação às atividades teatrais. Demonstrava muita vontade em realizá-las e grande satisfação em estar no palco; queria sempre encenar mais, mostrava-se frustrada quando não havia tempo para uma encenação ou quando não conseguia fazer um bom trabalho. Este fato talvez se relacione à possibilidade de catarse proporcionada pela atuação teatral.

1.3.14 Hiran

Hiran foi um dos casos mais interessantes da pesquisa. Considerado pela escola como um aluno “difícil”, sua mais forte característica, como se pôde observar nos encontros, era não conseguir ficar calado e prestar atenção ao que a pesquisadora dizia. Aconteceu também, algumas vezes, de Hiran visivelmente “testar” a pesquisadora, provocando-a.

Certa vez, por exemplo, ao preparar a atividade *Macaco e papai-deus*, os alunos estavam recortando máscaras de cachorros e macacos, e a pesquisadora estava usando uma das tesouras. Hiran se aproximou, arrancou o objeto de sua mão e disse “dá isso aqui, sua burra” em tom bastante agressivo.

Por outro lado, houve uma demonstração de gentileza que chamou a atenção. Quando se trabalharam as fábulas, as folhas dos textos caíram das mãos da pesquisadora e Hiran foi o único aluno que, espontaneamente, pôs-se a juntá-las do chão. Em outras situações parecidas percebeu-se que Hiran era um garoto prestativo, com bons modos. Pensou-se, então, que talvez Hiran estivesse acostumado a enfrentar conflitos de maneira agressiva.

A atitude escolhida para lidar com os alunos, em especial com Hiran, foi a de não atacar sua identidade, apenas deixar claro que aquele tipo de comportamento não era aceito ou desejado. Hiran, ao ouvir uma reprovação a alguma de suas provocações, não demonstrava nenhuma alteração externa; aliás, não se via reação alguma, como se o dito não o tivesse tocado de nenhum modo. Contudo, Hiran tornou-se menos agressivo com o passar do tempo, apesar de continuar sendo um adolescente contestador quando não concordava com algo. Uma de suas falas mais marcantes foi:

[A professora de teatro] *tolera seus alunos, diferente da maioria.*

Aparentemente, Hiran se percebia aceito nos encontros. A interação professor/aluno se mostrou, mais uma vez, influenciando o desenvolvimento do aluno. De um garoto “durão”, “mal-

educado”, “difícil”, Hiran foi se revelando uma pessoa preocupada com os outros, sensível e até gentil. No final do ano, na véspera da segunda apresentação, a pesquisadora estava consertando alguns rasgos no cenário de posse de fita adesiva e com o auxílio de Jonas, quando Hiran se aproximou para ajudar:

Dá um durex!

Disse em tom agressivo, recebendo em seguida um pedaço da fita. Isso se repetiu umas três vezes, até que ela disse “Hiran, ‘por favor’ é bom...” em tom de brincadeira, sem comentar seu tom agressivo. Ele não demonstrou nenhuma reação, mas na vez seguinte, disse, em tom suave:

Professora, dá um durex, por favor.

Acredita-se que Hiran se importava e desejava corresponder a alguém por quem tinha consideração e que o respeitava.

Em relação à sua dificuldade de permanecer calado e atento, percebeu-se que isso ocorria pela seguinte razão: qualquer fato visto ou qualquer comentário ouvido produzia nele uma avalanche de ideias que ele precisava compartilhar com os colegas. Observou-se, portanto, grande necessidade de se expressar verbalmente e com criatividade. Eram muitas ideias novas que lhe ocorriam ao mesmo tempo, relacionadas ao que havia visto ou ouvido, e ele as desejava comunicar. Imagine-se isso o tempo todo: a cada frase ouvida, ideias nasciam. Isso ficou claro porque seus comentários normalmente começavam com “já imaginou..., já pensou..., imagina...” e similares. Seu pensamento se mostrava muito rápido e provavelmente esta será uma de suas maiores qualidades quando adulto; uma pessoa dinâmica, que oferece sugestões, ideias e soluções para problemas com rapidez é uma pessoa muito de acordo com o que se espera na contemporaneidade. Mas imagine-se, também, como a escola vê este fato e como um aluno assim se situa na sala de aula.

As atividades teatrais se mostraram produtivas para Hiran em vários sentidos. Por um lado, ele revelava prazer em interpretar, tinha facilidade para assumir suas personagens e não tinha vergonha de interpretar qualquer tipo, apesar de preferir personagens poderosas (deuses,

chefes, líderes); por outro, podia colocar em prática suas ideias, podia se comunicar e canalizar emoções. Ele mesmo, no *Questionário Final*, afirmou que o teatro o ajudava a canalizar sua energia.

No decorrer do trabalho, percebeu-se que Hiran como que se escondia atrás de uma máscara. Aparentava ser durão, desafiador, desrespeitoso, rebelde. Porém, sua postura corporal, com os ombros projetados para a frente, como que resguardando seu peito, indicavam certa defensividade em relação ao exterior. Ele não enfrentava as pessoas “de peito aberto”, como seria o esperado; ao contrário, nos momentos de embate seus ombros literalmente se fechavam mais. Era, sim, bastante crítico; costumava fazer comentários a respeito do que considerava negativo nos colegas e, em seus trabalhos, dificilmente fazia elogios. Isso pode ser um reflexo do que ele mesmo vivia: era constantemente criticado na escola e, segundo ele, sua família tinha regras bastante rígidas.

Um dos momentos mais interessantes em relação a Hiran ocorreu no final da pesquisa de campo. Na segunda apresentação mostrou-se extremamente excitado e feliz porque sua mãe o assistiria, mas nervoso porque ela demorou a chegar. Ao fim da apresentação, correu ao seu encontro para saber o que ela tinha achado. Fatos assim lembram que um adolescente de treze anos, ainda dependente dos adultos que o cercam, precisa ser tratado como um ser em construção. Hiran certamente não agia nem pensava como um adulto e é preciso modificar o olhar para enxergar o que estaria por trás de tanta defesa.

Não é fácil trabalhar com um aluno como Hiran. Mais difícil ainda parece ser gostar de um aluno assim. Claro que ele precisa desenvolver autocontrole e autodisciplina para que ele e os colegas possam ouvir o que os professores têm a dizer, mas é preciso lembrar que estes meninos estão no início de uma fase de desenvolvimento do pensamento por conceitos, de pensamento abstrato. Ou seja, eles não têm ainda plena noção do alcance de suas ações e palavras, o que dirá entender que os professores os atacam porque se sentem atacados. Esta capacidade de abstração ainda não está formada. Se o sujeito se forja na interação com as experiências, com o meio, na forma como é afetado por elas e em reciprocidade, qual seria o papel dos adultos com quem interage? E se o aluno é constantemente criticado, como agiria com os outros? Quem pode dar o que não recebe?

Observou-se também que Hiran e seus colegas querem ser ouvidos e o que eles têm a dizer é importante. A escola deseja o aluno submisso, calado. O que fazer com um aluno cuja

necessidade de se expressar é tão grande? As características positivas e desejadas de um aluno como Hiran passam, assim, despercebidas e se acaba trabalhando contra o seu desenvolvimento, uma vez que se tenta impedir a manifestação de seu pensamento criativo e se critica sua personalidade.

Uma frase de Hiran, que ele escreveu no seu *Texto pessoal*, é esclarecedora:

[...] *tento ser melhor, porque se não tentar passam por cima de você.*

Hiran foi transferido de turma na 8ª série e, assim, separado de seus melhores amigos no último ano naquela escola.

1.3.15 Davi

Davi foi um dos alunos que participou do estudo piloto, mas apenas em seu final, pois ingressou naquela escola em novembro de 2008. Segundo uma professora que o conhecia de outra instituição, Davi era um aluno que “aprontava muito”; ele se mostrou o oposto nos encontros. Faltava com frequência, era muito calado, falava baixo nos ensaios de *Um conto de Natal* e sua interpretação foi fraca.

No estudo propriamente dito, Davi parecia outra pessoa. Somente as faltas na escola continuaram. Filho de pais separados, morava com a avó e passava os fins de semana com um dos pais; por isso costumava faltar nas segundas-feiras (mas não apenas neste dia). Com isso, perdia provas e deixava de entregar trabalhos, e seu desempenho acadêmico era baixo. Além disso, apresentava problemas de visão, como ele mesmo disse à pesquisadora (algumas vezes ia aos encontros de óculos, outras não). Mesmo assim, Davi se sentava, na sala de aula, na última carteira da fila, no canto da janela. Observou-se que Davi não tinha amigos próximos no grupo do teatro. Contudo, mesmo com todo este quadro Davi foi um dos alunos mais empenhados nas atividades teatrais e que apresentou enorme crescimento ao longo do ano.

Nas encenações, Davi passou a falar alto e claro, construía falas extremamente originais e inteligentes. Ele gostava de preparar uma encenação, trabalhava ativamente e propunha aos colegas ideias que tornavam o trabalho fora do comum e, aparentemente, era quem liderava este processo. Foi observado que quando Davi não estava no encontro ou quando alguns desses colegas não trabalhavam com ele, não havia tanta originalidade em suas apresentações. As

interpretações de Davi eram desinibidas, ele não tinha vergonha ou medo de se expor diante dos outros adolescentes no palco e isso se refletia em todos os que trabalhavam com ele no grupo.

Na apresentação das fábulas, por exemplo, Davi não quis se apresentar com a máscara, porque não conseguia usá-la com os óculos. Mas não teve o menor problema em rebolar no palco para fazer sua raposa, suas falas foram coerentes, e cheias de intenção e emoção. Na discussão, Davi revelou grande compreensão das fábulas que os colegas haviam apresentado, tecendo comentários surpreendentes.

Davi revelou perspicácia, excelente capacidade de leitura e de interpretação de texto, sensibilidade no desenvolvimento de personagens e histórias, talento para a atuação dramática; suas interpretações sempre eram carregadas de emocionalidade. Durante os encontros, permanecia atento à explicação das atividades e correspondia ao que era solicitado com criatividade, sempre dando mais do que se havia pedido.

Acredita-se que houve pelo menos duas razões para seu visível desenvolvimento, percebidas nas atividades escritas e nas observações. Segundo Davi,

É que na aula de teatro eu posso ser quem eu quiser e o meu jeito de “imitar” criancinha não atrapalha.

Aparentemente, Davi não se sentia aceito em sua identidade na escola. A dimensão afetiva se revelou da maior importância para ele. Por exemplo, na atividade *Para completar I*, Davi respondeu:

Tentei, tentei e finalmente consegui... Uma atividade que eu posso ser outra pessoa.

Vou atrás do que quero quando... Quando sinto que tinha que ir.

Davi revelou, assim, a posição importante que o “sentir” e o “ser” ocupavam em sua vida.

Davi interpretou o Romeu na peça final, ficando visivelmente surpreso e feliz com o fato de ser a personagem principal. Ele sonha em “ser famoso”, em fazer coisas importantes e comentou, certa vez:

Pessoas normais não fazem diferença.

Assim, percebeu-se que sua autoestima foi fortalecida com as atividades teatrais, pois além de se cuidar em elogiar seu trabalho, suas interpretações e criatividade, o fato de fazer a personagem principal da peça foi uma espécie de confirmação de que ele era, de alguma forma, especial. No *Questionário final*, à pergunta “Qual foi o sentimento ou emoção mais forte que sentiu durante a apresentação da peça?”, respondeu:

O reconhecimento.

Esse reconhecimento não foi apenas por parte da pesquisadora, mas também de seus colegas da platéia que riram com sua atuação cômica. Sobre o que aprendeu com o teatro, disse no *Questionário final*:

Que não podemos se ofender ou se preocupar com tudo que dizem.

Ainda na mesma atividade escrita, Davi citou as risadas, ou seja, a alegria, como o que mais o havia marcado nos encontros. Afirmou que o mais difícil na peça foi fazer as partes românticas, e o mais fácil as “loucas” (engraçadas). Já outros alunos mencionaram a necessidade de decorar falas e ações, ficar quieto e confeccionar o cenário. Em relação às aulas de teatro, sua sugestão, no *Questionário I*, foi a de ter “mais pessoas”. Nesse sentido, evidenciou-se a importância da dimensão afetiva e dos relacionamentos humanos para Davi.

Davi foi o aluno que mais se empenhou para decorar suas falas. Sua colega Jennifer comentou que ele ficava estudando o texto durante outras aulas. Obviamente isso não é o que se deseja, mas atente-se para o fato de que as outras aulas não despertavam a mesma motivação. Ele mesmo contou que ensaiava em casa com a irmã e a prima.

Já às vésperas da apresentação da peça ocorreu uma situação que cabe ser comentada. Como Davi faltava à escola com frequência, a pesquisadora foi até a sala de aula verificar se ele havia comparecido naquele dia. Ao vê-la, Davi levantou e se dirigia à porta, quando foi interrompido pela professora que estava na classe. Em tom bastante agressivo, ela lhe disse em alta voz que haveria recuperação de sua disciplina e se ele saísse da sala estaria reprovado, que ele escolhesse entre a aula de teatro e a reprovação. Ele escolheu a aula de teatro. Obviamente que a pesquisadora não concordou e pediu a Davi que permanecesse na classe e fosse para o salão apenas quando a aula de recuperação terminasse.

Além do fato de gostar do teatro em si, outro fator se revelou motivador: a atuação da pesquisadora. Certa vez a pesquisadora apareceu na porta da sala de aula e ele se levantou e gritou “Professora!”, num gesto espontâneo que incomodou a professora regente, pois perturbou sua aula; imediatamente Davi percebeu a situação e voltou a se sentar, um pouco constrangido. Sua irmã comentou ao conhecer a pesquisadora: “Meu irmão te adora!”. Davi sempre recebia a pesquisadora com grandes demonstrações de afeto. Perguntado no *Questionário final* sobre a pesquisadora, respondeu:

Muito amiga uma das únicas pessoas no mundo que pode nos entender (adolescentes)...

E sobre o que passou a fazer melhor depois de fazer teatro, escreveu:

[...] Ter mais calma e me interessar mais pelos estudos.

Esta resposta se configura como uma das mais importantes para a instituição escolar: que o teatro na escola pode motivar o aluno a estudar e a aprender.

Davi foi reprovado na 7ª série e matriculado no período da tarde no ano seguinte. O menino que foi reprovado se mostrou, contudo, o mais criativo na preparação das peças, tendo sido também o mais empenhado em estudar e decorar os textos.

2. DISCUSSÃO GERAL

Muitas questões geraram reflexões durante o processo de realização deste estudo, especialmente aquelas sobre o papel e o lugar da arte na escola, mais especificamente do teatro. Considerando-se os resultados obtidos na realização das atividades teatrais, observados no comportamento dos participantes – lembrando-se que o comportamento é aqui entendido como o processo de interação entre o organismo e o meio –, importa ressaltar aquilo que foi afirmado por Vygotsky e que se pôde perceber neste estudo: o meio age sobre o sujeito e, reciprocamente, o sujeito age sobre o meio, e ambos transformam-se mutuamente. O meio, do qual tomam parte não apenas objetos, mas igualmente pessoas com suas histórias de vida, acontecimentos, signos, arte, e a própria cultura, tomada em um sentido amplo, transforma e é transformado pelos indivíduos da sociedade.

Nesse sentido a atividade artística, mais precisamente a arte teatral, inserida no contexto escolar, que se configura como um ambiente propositadamente organizado para a educação dos sujeitos de uma dada sociedade, não pode ser considerada de forma isolada de todos os demais elementos que a acompanham. Tampouco o indivíduo inserido em determinada escola, em certa cidade, em um momento histórico, pode ser dividido em sua personalidade, seus sentimentos ou seus pensamentos.

O que se observou, portanto, na realização das atividades propostas no presente estudo, foi o entrelaçamento e a interrelação entre meio e indivíduo, exterior e interior, e, nos sujeitos, entre as diversas dimensões – cognitiva, afetiva, social e física. A ilustração abaixo expõe, de forma sucinta, as principais relações observadas no processo de realização das atividades teatrais:

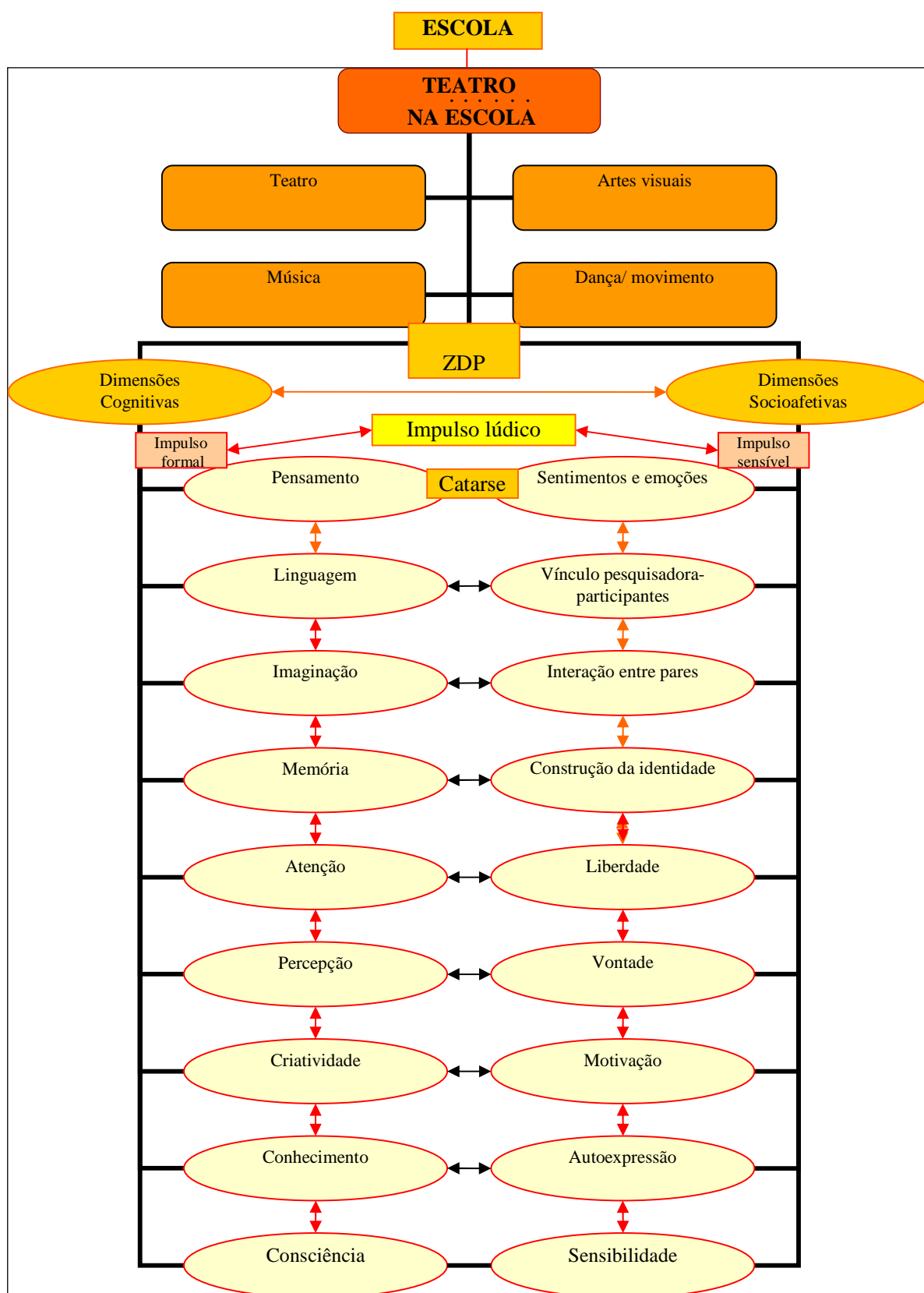


ILUSTRAÇÃO 1 - RELAÇÕES OBSERVADAS ENTRE OS ASPECTOS COGNITIVOS E SOCIOAFETIVOS MOBILIZADOS NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES TEATRAIS.
FONTE: O AUTOR.

Como se pode observar no diagrama apresentado, a arte teatral traz a possibilidade de inserção das outras modalidades artísticas (apontadas logo abaixo da inscrição “Teatro na Escola”), sendo que as atividades teatrais, pelo fato de gerarem ZDPs (zonas de desenvolvimento proximal), impulsionaram o desenvolvimento dos alunos. Na ZDP, como explicou Vygotsky (1989), com a ajuda de pares (outros membros do grupo) ou adultos (a pesquisadora) os adolescentes precisaram realizar tarefas e assumir papéis que estavam adiante de seu nível de desenvolvimento real. Na interação entre o indivíduo e o meio, que se efetivou a partir das atividades propostas, os participantes precisaram lidar com conhecimentos e situações que ainda não dominavam, bem como com as emoções e sentimentos que delas decorreram. No relacionamento com seus pares, com a pesquisadora, com o meio, na co-operação (operação conjunta), foram construídos conhecimentos, possibilidades e soluções novas para/entre os sujeitos.

Percebeu-se que ao longo deste processo houve claro entrelaçamento e interdependência das dimensões cognitivas e socioafetivas dos participantes. A atividade teatral, inserida na atividade principal desta fase – a escola, como aponta Leontiev (2001) –, configurou-se como o fator motivador que orientou os sujeitos na mobilização e na regulação da atenção, da memória, da percepção, das emoções; orientou as interações, as ações individuais e coletivas; promoveu desenvolvimento e aprendizagens; colaborou para o fortalecimento da identidade e para o desenvolvimento da personalidade dos participantes.

Observa-se no diagrama que nas atividades artísticas não apenas as emoções estiveram mobilizadas, como é comum se pensar, mas sim um conjunto de aspectos que mutuamente se afetaram e impulsionaram. Todas as dimensões estão implicitamente interligadas e interagindo entre si. Sentimentos e emoções coordenaram-se à memória, determinando a atenção e a percepção, por exemplo. O modo como os sujeitos perceberam as situações, como as julgaram, dependeu em grande parte de seu estado emocional e das relações que estabeleceram entre os fatos e as experiências passadas, bem como com os significados que atribuíram às experiências presentes no estudo e que estavam em foco, o que confere com Cutilla Sánchez (2005).

Acredita-se que tanto na criação e na representação teatral, como na observação e apreciação às apresentações dos colegas, os participantes tenham experimentado processos de catarse que, no diagrama, aparecem ligados tanto às dimensões cognitivas como àquelas socioafetivas, e que a dimensão motora também tenha sido mobilizada nesse processo de

descarga energética. Pois, como disse Vygotsky (2001), a reação à arte envolve um enorme gasto de energia psíquica e maior complexificação que em uma atividade não artística. O fazer arte é um processo altamente complexo e há uma grande descarga de energia, não apenas emocional nem apenas cognitiva, mas da síntese de ambas. Pôde-se perceber, no decorrer do estudo, a imaginação e a fantasia inerentes à atividade teatral expressas através da linguagem oral e no tom de voz, nos movimentos corporais e faciais, organizadas pelo pensamento, e relacionadas a sentimentos e emoções.

A vontade, não apenas de fazer teatro, mas de fazer algo muito bom, pareceu estar relacionada também ao possível processo de catarse experimentado na vivência teatral. Para que tal processo se efetivasse, pareceu ser necessário que o indivíduo se entregasse completamente à atividade artística e isso só pôde ocorrer quando houve domínio sobre o objeto.

Entenda-se por domínio, no caso da interpretação teatral, a compreensão do enredo e do perfil da personagem, a caracterização da personagem, o domínio e a memorização das falas, no mínimo. É uma atividade complexa, pois o sujeito precisa lidar – considerando-se os aspectos mais importantes – com seus próprios sentimentos naquele dia ou momento, com as emoções geradas pela atividade, com seu pensamento, sua memória, sua atenção, sua linguagem, sua vontade; com o colega; com o espaço; com a história ou tema da atividade; com a personagem; com algum material cênico. Foi o que se observou na realização das atividades teatrais no estudo. A canalização e a resolução dos impulsos, sua transformação em sentimentos opostos, como explicou Vygotsky (2001), pareceu ocorrer quando os participantes puderam dominar globalmente esses aspectos na atividade.

É importante lembrar ainda que, para Vygotsky (1934), o teatro é a atividade artística que mais se relaciona com a brincadeira:

Cabe imaginar o jogo como forma dramática primária caracterizada pela valiosíssima peculiaridade de que o artista, o espectador, o autor, o cenógrafo e o montador da obra estão unidos em uma mesma pessoa. Nele, a criação da criança adquire caráter de síntese, suas esferas, intelectual, emocional e volitiva, vibram pela força natural da vida, sem excitação externa, sem nenhuma tensão especial de sua psique. (VYGOTSKY, 1934, p.45).

Nesse sentido, pode-se relacionar o processo de catarse experimentado com o impulso lúdico de Schiller (1975/1990). Conforme se pode visualizar ainda no diagrama, as dimensões cognitivas e socioafetivas mobilizadas foram relacionadas ao *impulso formal* e ao *impulso*

sensível, conceitos criados pelo filósofo, respectivamente. No processo artístico ocorre a fusão de ambas as dimensões, conforme afirma o autor, no *impulso lúdico*. Assim, também de acordo com Schiller (1795/1990), é enfatizada a unidade do ser. Principiando nos sentidos, o *impulso sensível* abarca todos os sentimentos, paixões e emoções, os instintos e as necessidades naturais do ser humano. A pessoa humana tem necessidade de afeto, de interação com outras pessoas, de afirmação de sua identidade. Anseia pela paixão; não seria paixão o que os alunos sentiram pelas atividades teatrais? Aquele desejo intenso de estar lá, de representar uma personagem, que os moveu a trabalhar com tanta dedicação?

Por meio do *impulso formal* o sujeito ordena e classifica as informações que o meio lhe apresenta, relacionando-as pelo pensamento e pela linguagem ao que já conhece com o auxílio da atenção, da memória, da percepção, estabelecendo leis e criando novas relações e combinações (imaginação, criatividade).

O *impulso lúdico* concilia os outros dois impulsos e os satisfaz pela arte. A sensação final da apreciação ou da realização artística é a de bem estar. O *impulso lúdico* diz respeito ao brincar, ao jogar e representar, e Schiller (1975/1990) lembra que o homem só é humano quando brinca e só brinca quando é humano. Esta síntese do *impulso sensível* e do *impulso formal* no *impulso lúdico* esteve evidente durante todo o processo.

Em relação à teoria da atividade proposta por Leontiev (2001), pode-se dizer que a atividade teatral – sendo um “processo que satisfaz uma necessidade humana em relação ao mundo” –, ao se inserir no contexto escolar foi encarada pelos participantes de maneira diferente do que se fosse realizada fora dele. Os alunos pareceram ter entendido o teatro como parte de suas aprendizagens escolares, mesmo não havendo provas ou notas. Este fato conferiu novo sentido à aprendizagem escolar como um todo. Vários alunos expressaram a importância de se sair bem nos estudos, dando a entender que o “ir bem” na escola seria ter notas excelentes no histórico escolar. A participante Vera, mesmo já tendo passado por média em todas as disciplinas escolares e tendo, portanto, a possibilidade de ficar em casa pelo resto do período letivo, afirmou que só continuou indo à escola por causa do teatro. Outros participantes também expressaram o entendimento de que aprendiam muitas coisas com a atividade teatral.

Houve, dentre essas aprendizagens, a construção de um conhecimento e a compreensão da própria arte teatral. E se, como diz Vygotsky (2004), “o conhecimento que não passou pela experiência não é conhecimento”, pode-se admitir que aluno tem o direito de aprender arte

fazendo arte, criando-a e usufruindo dela, e não apenas recebendo informações sobre obras de arte. Pois segundo a LDB (BRASIL, 1996):

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, **a arte** e o saber;

E mais adiante:

Art.32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante⁶³:
II - **a compreensão** do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, **das artes** e dos valores em que se fundamenta a sociedade; (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Assim sendo, a escola tem o dever de ensinar oferecendo oportunidades de experienciar, criar e apreciar todas as modalidades artísticas. E se a arte “recria o princípio criador das coisas criadas” como propõe BOAL (1991, p.20), compreender arte é um conhecimento profundo que pode capacitar o ser humano a recriar o mundo.

Ainda na LDB (BRASIL,1996):

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, **artes**, ou outros componentes curriculares; (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Para atingir tais objetivos, sugere-se a criação de grupos artísticos multiseriados na escola, de maneira que a modalidade artística seja escolhida pelo próprio aluno segundo seus interesses, lembrando que Vygotsky (1931/1998) propõe desenvolver interesses nos adolescentes que possam gerar novos interesses, capacidades e habilidades propícios a uma vida adulta saudável e produtiva.

⁶³ Redação dada pela Lei nº 11.274 de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre o ensino fundamental de 9 (nove) anos e matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Cabe aqui mencionar Read (2001), que diz que a arte infantil é praticamente suprimida pelo sistema educacional, que a criação e expressão artísticas são evitadas, “mas as atividades que poderiam sanar a mente e tornar belo o nosso meio ambiente [...], nós as descartamos como se fossem fúteis, irrelevantes e vazias.” (READ, 2001, p.185).

Outro ponto muito importante observado nesta pesquisa foi o fato, já comentado, de que os participantes demonstraram não desejar fazer as atividades teatrais apenas para cumprir uma tarefa; sempre demonstraram desejo de fazer seu melhor, de fazer algo muito bom, independente de uma nota. “Mais ou menos” parecia não lhes interessar. Algumas vezes, contudo, eles não sabiam como fazer o melhor – o que, de fato, é um aprendizado com o qual a escola pode e deve contribuir.

Os alunos demonstraram, ainda, autocrítica e consciência suficientes para avaliar o próprio desempenho, tanto que indicaram suas atividades mais bem feitas como suas preferidas. Isso condiz com as proposições de Leontiev (2001), sendo que o autor aponta que as relações e atitudes da criança perante o mundo explicam sua consciência e que um ato consciente é moldado dentro de um círculo de relações contido em uma atividade. Lompscher (2000) explica que na atividade, psicologicamente regulada e objetivamente orientada, está envolvido um conjunto de ações com determinadas operações, e nestas o sujeito modifica-se e torna-se consciente. Os objetos representados cognitivamente e que satisfazem suas necessidades tornam-se emocionalmente significativos para o sujeito e, assim, tornam-se a motivação de uma atividade objetivamente orientada. Foi o que se observou nos participantes da pesquisa.

Este fato foi também explicado por Vygotsky (VIGOTSKI, 1998) que, por sua vez, diz que no desenvolvimento infantil os processos criativos, os jogos e a resolução de problemas são caracterizados, em etapas mais adiantadas, pela motivação causada pela antecipação dos resultados pelo sujeito (*Vorlust*):

[...] a atividade, transformada em intelectual, [...] caracteriza-se por uma organização da vida emocional em que a criança manifesta uma sensação emocional no começo dessa atividade; neste caso, o próprio prazer põe em movimento a atividade da criança. (VIGOTSKI, 1998, p.100).

Porém, o que se observou na realização das atividades propostas foi a manifestação do prazer em todas as etapas do processo, podendo-se dizer que houve *Vorlust*, *Endlust* – a sensação emocional prazerosa se encontra no final da atividade – e *Funktionlust* – manifestado nas formas

precoces de jogos infantis, sendo o prazer também gerado no decorrer do processo e durante a realização da atividade. Isso mostra o potencial da atividade artística para os estudantes, pois se relaciona à alegria, ao prazer, à satisfação, mesmo que envolva, através da arte, tristeza, medo ou ira, como também esforço e empenho para que o trabalho saia a contento. Perguntados sobre um fato marcante que teria ocorrido ao longo dos encontros, vários participantes citaram a alegria, a diversão:

Os momentos engraçados. (Flávio)

A diversão, muda um pouco a rotina. (Jennifer)

As risadas!... (Davi)

Em outras situações, outros participantes falaram da diversão como algo particular dos encontros. Na escola, muitas vezes, evita-se a diversão em sala de aula. As aulas tendem, então, a ser entediantes e aborrecidas, porque devem ser sérias. A diversão passa a ser entendida como “bagunça”. Esta é uma visão triste a respeito da vida, como se as coisas importantes devessem ser chatas, aborrecidas, entediantes. Talvez por isto a escola seja cinzenta. A alegria, a ludicidade, só é permitida nos momentos institucionalmente legitimados para o lazer. Nessa concepção, a relação entre professor e alunos também é, na maior parte das vezes, preenchida por elementos cinzentos: sentimentos de medo, vergonha, indignação, disputas, contrariedades, aulas e exercícios chatos.

É importante lembrar que tudo isso está sendo dirigido a pessoas que se encontram em uma fase da vida na qual “se quer rir de tudo”, como explicou Wallon (1975) e como também se observou na pesquisa. Este fato tende a ser desconsiderado pela escola, que orienta seu trabalho exclusivamente de acordo com as etapas de desenvolvimento *cognitivo* dos alunos, sem se preocupar com o desenvolvimento *afetivo* – acreditando que, com isso, separa “legitimamente” o que é cognitivo do que é afetivo nos seres humanos.

Além disso, Wallon (1975) afirma que a adolescência é a fase em que o sujeito quer se aventurar, quer se divertir, quer ser artista. Então, ao invés de se fingir que toda a afetividade do adolescente está abafada pelos conteúdos escolares lógico-matemáticos, por que não incitá-lo a se aventurar no mundo das artes, a enfrentar corajosamente um palco e viver muitas vidas a fim de que possa saber quem ele deseja ser?

Vygotsky (1931/1998), por sua vez, afirma:

O propósito da educação é criar certos interesses positivos e eliminar interesses indesejáveis, uma vez que nunca se pode formar antecipadamente *todos* os futuros traços de comportamento de uma pessoa; ela cria e forma apenas os interesses básicos que movem e direcionam uma pessoa na vida mais tarde. (VYGOTSKY, 1931/1998, p.24, grifo do autor, tradução nossa⁶⁴)

No presente estudo, os alunos participaram de livre vontade, porque era de seu interesse. E, participando, construíram conhecimentos, desenvolveram habilidades e tiveram acesso a informações que podem impulsionar outros novos interesses e aprendizagens. As preferências e sentimentos dos alunos puderam ser por eles explorados e dar suporte aos processos de criação artística.

A relevância de se pensar o aspecto afetivo na escola é explicado pelo conceito de Vygotsky *perezhivanie*: “A experiência emocional {*perezhivanie*} desencadeada de qualquer situação ou de qualquer aspecto de seu meio, determina que tipo de influência essa situação ou esse meio terá sobre a criança.” (VYGOTSKY, 1994b). *Perezhivanie* representa a unidade estabelecida entre o sujeito e o meio, lembrando que a formação de conceitos que se desenvolve no adolescente modifica qualitativamente a *perezhivanie*, como explicou Mahn (2003): há maior consciência de si e dos próprios processos mentais; por um lado, o adolescente volta-se para si em introspecção (individual/interno), por outro tem maior necessidade de participar de um grupo (social/externo). Observou-se, entre os participantes deste estudo, tanto um certo grau de consciência em relação aos seu fazer nas atividades como a necessidade de estar com seus pares, de pertencer a um grupo, conforme exposto há pouco nos estudos individualizados. Porém, percebeu-se que isso representa o início de um processo de consciência que precisa ser fomentado com a colaboração da escola.

E se Vygotsky (2004) afirmou que sentimentos “positivos” – alegria, satisfação – permitem que o organismo resolva com o mínimo de dificuldade e tensão as exigências do meio, arrisca-se a supor que trabalhar com a criação de ZDPs (zonas de desenvolvimento proximal) torne-se mais efetivo se as emoções e sentimentos gerados pela atividade, bem como pela

⁶⁴ Texto de origem (transliteração e tradução inglesa do original russo): “The purpose of education is to create certain positive interests and to eliminate undesirable interests since essentially education can never form in advance *all* future features of behaviour of a person; it forms and creates only the basic interests that move and direct a person in later life.”

qualidade da interação entre os indivíduos envolvidos, sejam “positivos”. Isso porque se a ZDP depende da interação com pares ou com um adulto, pressupõe, obrigatoriamente, afetividade. Qualquer interação entre pessoas implica em afetividade – já que se estabelece sempre uma dada qualidade de afetos na relação (SANT’ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010). Se o “outro” em questão é uma pessoa em quem se confia, alguém de quem se gosta, maior a possibilidade de aceitar suas proposições na compreensão e solução de uma tarefa, maior possibilidade de ousar se expor, maior a possibilidade de se buscar em colaboração uma solução; se, ao contrário, o outro é alguém de quem se desconfia, de quem não se gosta, menores serão, provavelmente, as chances de que esse outro seja ouvido, compreendido, enfim, que tenha algum crédito e suas sugestões sejam acatadas. Acredita-se que o mesmo valha para o mediador do processo, principalmente no caso de crianças e adolescentes.

Em algumas falas de alunos observou-se que a ajuda e a participação da professora/pesquisadora na realização das atividades foi, para eles, bastante significativa:

[...] ela é divertida, ajuda e também trabalha conosco. (Beto)

Este fato parece tê-los afetado positivamente. Isso condiz com a explicação de Gonzalez Rey (2004) de que os sentidos e significados gerados pela afetividade da interação propulsionam ou bloqueiam o desenvolvimento, podendo ou não se tornar um fator de motivação. O outro com o qual uma pessoa se relaciona é sempre fonte de significações e de sentidos; assim sendo a influência que esses relacionamentos exercem sobre uma criança depende do envolvimento afetivo que se estabelece na interação. O “fazer junto” nos encontros pareceu dar aos alunos um certo senso de pertencimento, de parceria, despertando motivação para corresponder às atividades propostas. Isso porque:

[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam. (VYGOTSKY, 1989, p.99).

A experiência emocional {*perezhivanie*} desencadeada de qualquer situação ou de qualquer aspecto de seu meio determina que tipo de influência essa situação ou esse meio terá sobre a criança. (VYGOTSKY, 1994b).

Desse modo conclui-se que a efetividade da mediação do professor na aprendizagem escolar e no desenvolvimento dos alunos depende de como esses alunos experimentam afetivamente a atuação do professor, o que determinará, em grande medida, a forma como interagem.

Geralmente, na escola o aluno precisa fazer sozinho as tarefas. O professor “manda” e ele faz, não havendo, portanto, trabalho integrado do professor e do aluno. Há uma divisão, um estabelecimento de posições, que distancia o mestre do pupilo. Porém, na sociedade é preciso aprender a trabalhar com os outros e a respeitar as diferentes formas de trabalhar de cada indivíduo, a fim de se alcançar o melhor resultado em um objetivo comum.

Na escola parece não haver envolvimento entre a vida do professor e a vida do aluno. O professor se distancia da vida acadêmica de seus alunos e, mais ainda, do aluno como pessoa. Ele comunica os conteúdos e as notas alcançadas, sem se envolver com as razões e as emoções que conduziram determinado aluno àquele resultado.

Aqui se pode ressaltar a necessidade que os alunos demonstraram de serem vistos e ouvidos, apontada por Pellanda (2008), a qual se relaciona à necessidade de autoexpressão. A possibilidade de se expressar foi apontada pelos participantes como um fato intrinsecamente ligado às atividades teatrais:

Você pode expressar realmente quem você é e não obrigado a ser outra pessoa.
(Flávio)

Podemos nos expressar. (Eduarda)

Aqui eu me sinto melhor porque posso me expressar e me sinto livre quando estou aqui. (Carlos)

Ficou evidente no estudo a necessidade dos alunos de expressar sentimentos e pensamentos, de expressar quem são, e como a canalização da autoexpressão por meio da atividade artística pôde contribuir para seu desenvolvimento global. A autoexpressão se relaciona à liberdade, que foi um aspecto da atividade artística apontada por todos os participantes. É importante observar que esta sensação de liberdade é gerada em uma atividade com regras e limites internos, próprios a ela. A liberdade é também interna aos indivíduos, pois estes são limitados pela atividade, mas livres para ser quem são e quem querem ser, para pensar e sentir, para criar e atuar. A liberdade se configura como um dos aspectos mais valiosos para o ser humano e a arte tem esse “poder”, de libertar o “eu”. O processo de criação e apreciação artística

permite que o indivíduo crie e aprecie segundo ele mesmo, segundo sua personalidade, seus sentimentos, seus pensamentos, seus impulsos; diferentemente de outras atividades da escola, nas quais normalmente o aluno precisa aprender a pensar ou fazer as coisas como os outros acreditam que elas devem ser feitas.

Eu me sinto mais “livre” podendo conversar, brincar, caminhar e encenar.
(Beto)

Aqui eu me sinto livre. (Gilson)

Só sinto mais liberdade de fazer as coisas. (Harry)

É difícil explicar mas eu me sinto livre. (Hiran)

[A aula de teatro] é mais dinâmica, divertida e tem mais liberdade de expressão.
(Adriana)

Volta-se a Schiller (1795/1990), segundo o qual há um estado intermediário de liberdade estética, que faz a passagem do homem passivo da sensibilidade para o ativo do pensamento e do querer. “Numa palavra; não existe maneira de fazer racional o homem sensível sem torná-lo antes estético.” (SCHILLER, 1795/1990, p.117). O teatro, de modo especial, permitiu a liberdade de “ser”. Pôde-se perceber que as atividades mais significativas para os alunos foram as de representação, tanto as encenações como as improvisações.

As possibilidades de agir com liberdade, que surgem na consciência do homem, estão intimamente ligadas à imaginação, ou seja, à tão peculiar disposição da consciência para com a realidade, que surge graças à atividade da imaginação. (VIGOTSKI, 1998, p.130).

A imaginação do homem o faz livre para perceber sua liberdade na racionalidade. Liberdade, como disse o autor russo, ilusória, “pois suas ações são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles.” (VYGOTSKY, 1989, p.118).

A questão da liberdade pode ser entendida também à luz de Schiller: “[...] a liberdade em que muito justamente põe a essência da beleza não é ausência de leis, mas sua harmonia, não é arbítrio, mas máxima necessidade exterior.” (SCHILLER, 1795/1990, p.96). Estando as ações livres condicionadas de certa forma às leis externas, para que se possa criar livremente é necessário compreender as leis que regem os objetos, existindo, portanto, um condicionamento ao

que é externo, o que envolve a compreensão de leis universais, mas não a imposição de normas e regras autoritárias.

Pode-se, ainda, relacionar estas afirmações do autor com as de Goethe (2005), quando diz que, após a etapa da *imitação* daquilo que é externo ao sujeito, que ele percebeu com os sentidos e exercitou com seu próprio corpo, o artista alcança a *maneira*, que é a etapa na qual ele expressa seu pensamento, suas emoções, sua personalidade através de sua arte. Assim, pode-se dizer que tanto para Vygotsky como para Schiller e Goethe, a criação artística está relacionada ao desenvolvimento do indivíduo em relação ao que está fora dele. Claro que Vygotsky entende que houve um processo de internalização da cultura, enquanto Schiller e Goethe que o indivíduo expressou o que já fazia parte de si, mas que, em qualquer dos casos, precisou antes compreender leis gerais.

Assim os estudantes, ainda que com liberdade de escolher suas ações, agiram, segundo seu nível de compreensão, de acordo com sua própria cultura, com os conhecimentos que possuíam e com suas capacidades pessoais. Todos já sabiam o que era teatro, atuar, representar; todos entendiam que uma ação teatral se passa em um palco realizada por sujeitos atores que “fingem” ser outra pessoa. E isso envolve várias leis que se aplicam à utilização de materiais, da linguagem, do corpo.

A peça apresentada ao final do trabalho foi um desafio especial: os alunos precisaram não apenas encenar uma história, mas decorar falas, entradas e saídas, sequências de cenas, representar algumas cenas que podem ser desconfortáveis para um adolescente. Uma peça teatral tem como objetivo último ser apresentada, se constituindo, assim, um motivo suficiente para que o aluno despenda esforços para sua realização. A concretização da peça foi, para eles, uma vitória: venceram a vergonha, o medo de errar, de enfrentar os colegas da escola.

E houve vitórias pessoais, como a de Gilson que conseguiu decorar suas falas apesar de ele mesmo considerar esta possibilidade quase impossível. A explicação vem de Vygotsky, que afirma que, inserido em determinada cultura e em determinado momento histórico, o sujeito desenvolve as funções psicológicas necessárias para se adaptar e dominar o meio e, assim, torna-se capaz de conhecer o mundo que o cerca (VAN DER VEER; VALSINER, 1996). Mas também corresponde à explicação de Courtney (1990), segundo quem a memorização é privilegiada pela narrativa teatral. Se o meio teatral pode ajudar o aluno a se superar em suas expectativas é, com certeza, fonte de desenvolvimento. Este resultado mais evidente em Gilson corrobora aqueles

encontrados por Hauer (2007) em seu estudo com teatro na escola. O pesquisador constatou que a narrativa teatral permitiu melhor memorização dos conteúdos de história pelos estudantes.

As atividades teatrais não atingiram uniformemente todos os participantes. Cada um foi tocado, arrisca-se a dizer, em suas próprias necessidades e interesses. No processo realizado neste estudo observou-se cada aluno encontrando aquilo que ele próprio buscava ou precisava na atividade, ou mesmo descobrindo que a atividade não era adequada para si, como foi o caso de Jennifer e Gilson. Como atividade escolar, os alunos entenderam que havia objetivos de aprendizagem relacionados ao ensino de artes – atuar, interpretar, criar – mas escolheram fazer teatro por seus motivos particulares. Fosse porque gostassem de representar, de estar com os amigos ou para fugir da sala de aula, o fato é que os motivos compuseram uma relação social-cognitivo-afetiva. Eles foram conduzidos a pensar porque queriam fazer teatro. Observou-se que cada aluno obtinha a satisfação de uma ou mais necessidades e, para a maioria deles, a motivação para realizar as atividades foi crescendo com o passar dos encontros. Este fato é explicado por Lowenfeld (1954/1977) que afirmou que a expressão artística abre espaço para a felicidade da criança (p.39). Em Almeida (2006), por sua vez, lê-se que as atividades artísticas promovem o desenvolvimento da autoestima, o que ficou bastante evidente no processo realizado no estudo.

Percebeu-se, ainda, a busca pela beleza, que foi revelada no cuidado com a preparação das máscaras para as encenações, na elaboração das falas da peça, na construção do cenário, na arrumação do salão para a apresentação final. Os alunos convivem com a “feiúra” do espaço escolar, mas desejam e apreciam o belo, o harmônico, o equilíbrio. O belo e a estética se mostraram, assim, fatores importante para os participantes.

A organização do salão, por exemplo, influenciou grandemente o comportamento dos alunos, ou seja, sua interação com o meio, de maneira bastante positiva. Acredita-se que a razão não foi apenas a formalização do espaço, mas uma certa composição harmônica na estruturação dos objetos naquele contexto que pôde satisfazer seus sentidos. O ser humano anseia pela beleza e importa fomentar sua sensibilidade com tudo o que é belo, harmônico e equilibrado. Como expôs Steiner (1963/1998):

[...] o que importa na Arte – não a incorporação de algo supra-sensório, e sim a transformação da realidade sensória. O real [...] deve ser conservado em sua plena autonomia, só que recebendo uma forma que nos satisfaça. (STEINER, 1963/1998, p.28).

Uma questão interessante surgiu em razão dos exercícios de aquecimento. De acordo com a forma como ocorreram, entende-se que há a necessidade de introduzir na escola atividades pelas quais os alunos possam entrar em contato com seus próprios corpos, aprender a regulá-los por movimentos harmoniosos adquirindo flexibilidade de corpo e mente, e interagir com os colegas de frente – olhando nos olhos, e não apenas como acontece na sala de aula, onde a disposição das cadeiras os coloca quase sempre olhando para suas costas. Afinal, na vida é preciso encarar as pessoas de frente. Foi observado também, no relacionamento dos alunos com a pesquisadora, que aqueles participantes que pareciam os mais “confortáveis” em seus corpos conseguiam abraçar e conversar, enquanto outros reagiam a um abraço com perceptível desconforto em seus corpos visivelmente rígidos. Acredita-se que a tensão e a rigidez do corpo estejam também relacionadas à afetividade. Corpos tensos tendem a revelar pessoas inseguras, defensivas, ansiosas.

Ao final do trabalho, às vésperas da apresentação da peça, foi possível observar todos os alunos ajudando-se mutuamente, trabalhando juntos, sem críticas, afrontas ou desrespeito. O objetivo comum, que era apresentar bem a peça, fez com que cada um desejasse que o outro também se saísse bem. No agradecimento final os alunos que haviam se recusado a dar as mãos aos colegas nos exercícios iniciais de aquecimento o fizeram sem o menor constrangimento, para agradecer aos aplausos da platéia. Em geral, falta na escola trabalho em grupo. Não aquele trabalho escolar de “pesquisa”, mas trabalho de criação. Os alunos demonstraram, principalmente no início do estudo, certa dificuldade em criar e decidir coletivamente; e isso é um aprendizado que deve ser fomentado.

Observou-se uma grande transformação no relacionamento entre os participantes no decorrer do processo. Já no meio do trabalho percebeu-se haver maior entrosamento do grupo, que eles conseguiam trabalhar uns com os outros, que as inimizades estavam se desfazendo, o que pode ser explicado por Leontiev (2000), para quem a arte tem as funções psicológicas de recreação, socialização e desenvolvimento pessoal. A arte socializadora “fornece informação sobre o mundo, sobre os valores culturais e normas, sobre padrões de comportamento e modelos de identidade pessoal.” (LEONTIEV, 2000, p.143).

O fortalecimento da identidade de vários dos alunos percebido durante a pesquisa pode ser explicado também por Courtney (1990). A imaginação criativa e as ações dramáticas experienciadas em unidade criaram significados e, trabalhadas coletivamente, mobilizaram

estruturas e habilidades que fortaleceram a identidade pessoal. Imaginar é pensar possibilidades e, quando a imaginação é externalizada em atos, tenta-se pôr em prática modelos possíveis não só para o mundo, mas igualmente para si.

Os resultados apresentados nesta pesquisa concordam com aqueles relatados em estudos anteriores. O estudo de Catterall, Chapleau e Iwanaga (1999) encontrou maior domínio em leitura, melhor autoconceito, motivação, maior empatia e tolerância às diferenças em alunos que participavam de atividades teatrais do que entre os que não praticavam teatro. Também para Catalan (2007) o teatro revelou-se promotor do desenvolvimento intelectual, corporal e sensitivo, individuais e da socialização, bem como da dimensão artística.

O aprendizado relativo à aceitação e à colaboração mútua também foi particularmente evidenciado pelo questionário final, mas desta vez em relação à pesquisadora. Enfatizou-se aos alunos que seu preenchimento era importante para a pesquisa. Nas perguntas relacionadas à atuação da pesquisadora, eles pareceram se mostrar sinceros, falando das qualidades e defeitos que perceberam, mas frisaram o quanto gostaram da professora/pesquisadora e o quanto gostariam de trabalhar com ela novamente. Nesse sentido, o importante parece ser o fato de que apesar de conhecerem e apontarem ações e características que consideraram negativas, priorizaram o que a pesquisadora apresentou de positivo. Então, percebeu-se que os alunos não necessariamente rejeitam tudo que não seja perfeito, nem foram apenas críticos, como se costuma apontar sobre os adolescentes. No estudo percebeu-se que eles pesaram os prós e os contras, avaliaram que nem tudo é perfeito, mas que pode ser bom assim mesmo; que as pessoas não são perfeitas, mas se pode gostar delas e conviver com seus defeitos.

Novamente, este fato pode ser analisado à luz de Vygotsky (1998; 1994b; 1989) e seu conceito de *Perezhivanie*, como também de Gonzalez Rey (2004). Entende-se que o principal gerador desta compreensão tenha sido o afeto intencionalmente dedicado aos alunos durante a realização do estudo. No piloto, houve participantes que deixaram o grupo, provavelmente por intolerância da pesquisadora. Alguns deles retornaram no estudo propriamente dito e pensou-se, então, que talvez modificando o olhar sobre o aluno, a fim de enxergar além da superfície, poder-se-ia obter resultados diferentes, o que foi confirmado durante a realização da pesquisa. Buscando conhecer cada aluno mais profundamente foi possível agir em maior consonância com suas necessidades cognitivo-afetivas e alcançar melhores resultados no trabalho, permitindo, inclusive, que eles permanecessem no grupo e passassem a gostar muito das atividades teatrais.

Esse redirecionamento do olhar colocou em evidência um fato importantíssimo, conhecido por todos na escola, mas muito frequentemente “esquecido”: o adolescente ainda não pensa como um adulto. Ele se expressa como um adulto, falando e por vezes até agindo como tal, porém não tem plena consciência da ampla implicação de suas falas e ações. Como professor, é fácil esquecer deste “pequeno” detalhe quando se é afrontado pelo aluno. O adolescente, em seu processo de desenvolvimento e de internalização da cultura, age tal qual um adulto sem, contudo, ser capaz de estabelecer todas as relações possíveis entre uma ação e suas possíveis consequências, entre o que diz e o significado pleno de suas palavras. Isto confere com a explicação de Vygotsky (1931/1998; 1994a), quando este autor diz que é na fase de transição que ocorre o desenvolvimento da formação de conceitos. Os alunos desta fase ainda estão em processo de formação de muitos conceitos importantes, ainda estão desenvolvendo suas funções psicológicas superiores que só serão concluídas na fase adulta.

O adulto que realiza a mediação nos processos de ensino-aprendizagem – ou seja, o professor – tem a difícil tarefa de buscar tanto modelar suas próprias ações e palavras, que poderão ser internalizadas pelo aluno, como ter em mente que as ações e palavras do aluno podem não significar exatamente o que aparentam. Suas intenções geralmente não são tudo o que parecem. Isto poderia evitar e diminuir alguns conflitos.

O que se vê, às vezes, na escola, é o oposto. O professor, que é uma pessoa que obviamente também tem sentimentos e emoções, ao se sentir atacado por uma palavra ou ação do aluno, a interpreta segundo o pensamento de um adulto como ele próprio, que, pela própria imposição de sua formação como professor, tem suas funções psicológicas superiores mais desenvolvidas que as de seus alunos – crianças ou adolescentes. Assim, o professor tende a reagir “na mesma moeda”. Aponta-se aqui ser essencial olhar para o aluno de outra forma, consciente de que suas intenções não equivalem às de um adulto.

Os adolescentes que participaram da pesquisa, de certo modo, se mostraram mais tolerantes que alguns de nós, professores, na medida em que aprenderam a apreciar o que havia de bom na pesquisadora e nos colegas, apesar de reconhecerem também características negativas. Isso é aprender a conviver com as diferenças, a aceitar o outro como ele é, e deve ser ensinado aos alunos, com ou sem arte. Claro que, com a atividade artística, os alunos tiveram maior possibilidade de expressão, de falarem e de serem ouvidos, de receberem aplausos pelo seu esforço e dedicação, de fazerem algo que mexeu com seus sentimentos e pensamentos – ou seja,

criou-se um contexto em que parece ser mais fácil estabelecer um vínculo afetivo entre os participantes do processo. Mas cabe frisar que houve, por parte da pesquisadora, a preocupação constante de não denegrir a identidade dos alunos; procurou-se apenas apontar os comportamentos considerados inadequados, aqueles que de alguma maneira interferiam negativamente na realização das atividades, mas deixando claro que o aluno era incondicionalmente aceito.

Assim, a unidade entre o sujeito e o meio, explicada por Vygotsky (1994b), diz respeito também aos pólos professor/aluno, ensino/aprendizagem. O professor pode se aproximar do aluno, ensinar e aprender *com* ele, não *contra* ele. Na escola, tal unidade tem sido quebrada, por meio de muitas formas de fragmentação. A maior, talvez, seja a fragmentação da “comunidade” escolar. Onde está a “com+unidade”? A restauração da unidade implica em um aprofundamento das relações entre os indivíduos, implica harmonia entre o que se diz e o que se faz, na estética, por assim dizer, na beleza das relações humanas. A escola precisa de relacionamentos belos, de belas falas e ações. Não se pretende, aqui, julgar a escola, pois se compreende que o problema da fragmentação é de toda a sociedade – a desarmonia, o desequilíbrio, está em todos os locais. Mas é preciso começar por algum lugar para haver, algum dia, uma transformação no todo. O desenvolvimento é uma longa caminhada feita de pequeninos passos.

A arte, portanto, pode ser um caminho tanto de desenvolvimento como de restauração da unidade nos indivíduos, na sala de aula, na escola. A sensibilização gerada pela arte incita os sujeitos a buscarem o equilíbrio perdido, a harmonia, a beleza que existe na unidade. Espera-se que a arte não continue sendo tratada simplesmente como um objeto disciplinar, à parte do desenvolvimento integrado dos indivíduos, como um apêndice de uma educação dita “culta”. Imagina-se a arte permeando toda a escola, o trabalho do professor, de outros profissionais, unindo disciplinas, ligando a escola às famílias, ligando a escola à vida. Imagina-se a beleza juntando cacos para fazer um lindo mosaico. Um mosaico de seres humanos tão diferentes, mas únicos e preciosos. Cada um pode contribuir com sua cor e brilho para formar a sociedade/unidade que se deseja.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

E qual é a sociedade que se deseja?

Que futuro se deseja para o Brasil? Qual é o projeto de cidadão da escola dos brasileiros? Que tipo de pessoas se espera forjar?

Normalmente se justifica qualquer não posicionamento a este respeito com base na situação da sociedade atual. Em muitas escolas reinam o desrespeito, o medo, a violência. Não se pretende, diga-se mais uma vez, julgar a escola, o professor e, menos ainda, acreditar que se tem a solução para todas as mazelas sociais. Mas é preciso continuar à procura de saídas. E também de entradas: entrada para o futuro, entrada para uma sociedade melhor, mais justa, entrada para um mundo mais belo.

Talvez um caminho seja pensar aonde se quer chegar e começar a andar nessa direção. Muitos dizem que a escola virou um pesadelo. Então é fundamental reaprender a sonhar. E ensinar as novas gerações a sonharem e a transformarem sonhos em realidade. Viver com arte é, com toda certeza, muito melhor que viver sem ela. Aprender com a arte é aprender a sonhar.

O momento é propício ao trabalho com as artes. O ser humano precisa da catarse, precisa criar e apreciar arte, precisa da beleza. Também precisa sentir, se emocionar. A crise ambiental está aí e é possível que a educação estética seja uma das únicas formas de se mudar a atitude dos sujeitos diante do ambiente, natural ou não. O sentido de unidade precisa ser recuperado. Até aqui se tem fragmentado, mas parece ser hora de novamente unir o que foi separado: homem/natureza, exterior/interior, pensamento/emoção, indivíduo/sociedade. A arte restabelece a unidade.

Claro que alguma fragmentação trouxe avanços. A ciência moderna pôde avançar na medida em que os pesquisadores se concentram em questões específicas isoladas. A cada dia novos conhecimentos são construídos, descobrem-se curas de doenças e o desenvolvimento tecnológico é inegável. Tudo o que diz respeito à vida humana é importante: saúde, educação, trabalho. Na educação escolar, embora se busque o desenvolvimento pleno dos educandos, tem sido priorizado o desenvolvimento da cognição, na maior parte das vezes isolada das demais dimensões que compõem o ser humano. O desenvolvimento afetivo, social e físico tem recebido menor atenção. Cabe à escola trabalhar todos os aspectos conjuntamente, pois, como também se pôde perceber neste estudo, tudo está interligado, as funções psicológicas dependem umas das

outras, dependendo ainda da maturação biológica e dos aspectos sociais. O desenvolvimento ocorre na unidade do ser.

Esta pesquisa procurou conhecer *como* o trabalho com a arte teatral, inserido no contexto escolar, contribui para o desenvolvimento da afetividade e da cognição dos adolescentes participantes. Percebeu-se que a arte teatral não apenas mobilizou esses aspectos, como o fez de maneira complexa, entrelaçando-os, interrelacionando-os.

Não foram apenas esses os ganhos com o teatro. Verificou-se, com o trabalho, adolescentes na plateia desejosos por também realizar aquela atividade, profissionais da escola interessados em ver o trabalho dos alunos, pais assistindo seus filhos. Além disso, com certeza será uma experiência que os alunos dificilmente esquecerão. Tampouco esquecerão a famosa história de Romeu e Julieta, sobre a qual, antes de lerem a peça, só sabiam que falava de um casal apaixonado.

O teatro é uma arte que pode ser realizada na escola. E a escola deve educar para a vida, e uma vida excelente, lembrando Vygotsky (2004). A experiência artística afeta a vida. E a escola precisa da vida da arte. De todas as artes. O cinema, a música, a dança e as artes visuais têm sido mais vivenciados pela criança e pelo adolescente provavelmente por estas formas de arte estarem mais acessíveis na sociedade. Mas o teatro é uma arte um pouco menos “popular” entre os alunos da escola pública. Por outro lado, o ser humano é um ator, como disse Boal. Interpretar papéis, representar situações reais ou imaginárias, faz parte do dia a dia. Como arte, o fazer teatral propicia a reorganização das emoções, por meio do prazer da criação artística.

O professor tem um papel fundamental, pois é importante que conheça e aprecie as artes, e que conheça e aprecie a pessoa humana. Importa compreender que um aluno não é só cognição, é uma pessoa com personalidade e identidade, sentimentos e pensamentos próprios. Se a afetividade da relação professor-aluno interfere na aprendizagem e no desenvolvimento do educando, por que não procurar estabelecer um relacionamento amistoso?

Este estudo forneceu algumas respostas sobre a relação entre a arte teatral e o desenvolvimento humano. Entende-se que é necessário continuar as investigações sobre o teatro e a arte em contextos de aprendizagem, já que ainda há muitas perguntas que precisam de resposta. Espera-se com este trabalho, contudo, ter contribuído para a compreensão da importância de realizar atividades artísticas na escola e de que a arte teatral pode, de maneira muito especial, colaborar para o desenvolvimento integral dos alunos.



FOTO 25 – FÁBULAS.
FONTE: O AUTOR.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Teoria estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

ALCÂNTARA-GIL, João Pedro. Implicações metodológicas da teoria crítica na pesquisa com teatro e educação. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (Ed.). **Ensino de artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p.175-193.

ALENCAR, Eunice M.L.Soriano; FLEITH, Denise de Souza. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, Vol. 19, n. 1, p. 001-008, Jan-Abr/ 2003. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>>. Acesso em: 21/06/2009.

ALMEIDA, Ana Rita S. **O que é afetividade: reflexões para um conceito**. Trabalho apresentado na XXIV reunião anual da ANPED. GT 20 – Psicologia e Educação. Caxambu 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1htm#gt20>>. Acesso em: 20/08/2008.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli. (Ed.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. 3 ed. Campinas-SP: Papirus, 2006, p.11-38.

ANTUNES, Celso. **Manual de técnicas: de dinâmica de grupo, de sensibilização, de ludopedagogia**. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad: Paulo Costa Galvão. 1999. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/poetica/artepoetica_aristoteles.htm> Acesso em: 04/02/2010.

BANDEIRA, Manuel. **Meus poemas preferidos**. 5ªed. São Paulo: Ediouro, 2005.

BARBOSA, Ricardo. Introdução. In: SCHILLER, Friedrich. **Fragmentos das preleções sobre estética do semestre de inverno de 1792-93**. Trad: Ricardo Barbosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003, p.9-32.

BERTONI, Luci Mara. Arte, Indústria Cultural e educação. **Cadernos CEDES**. Campinas, vol.21, nº54, Aug/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000200008&lng=en&nrm=iso> . Acesso em: 24/05/2010.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice. e CATANI, Afrânio Mendes. (Eds.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998, p. 39-64.

BOZHOVICH, Lydia Il'inichna. Las etapas de formacion de la personalidad em la ontogenesis. In: **La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p.350-273.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, dez. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 21/08/2008.

CAIRUS, Henrique. A arte de curar na cura pela arte: ainda a catarse. **Anais de Filosofia Clássica**. Rio de Janeiro, vol.2, nº3, 2008. Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/~afc/2008/HENRIQUE.pdf>>. Acesso em: 18/01/2010.

CATALAN, Maria Cristina Noguerol. **A construção cênica como prática teatral escolar: a experiência do prêmio cultura de teatro escolar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27139/tde-23072009-161513/>>. Acesso em: 18/01/2010.

CATTERAL, James S.; CHAPLEAU, Richard; IWANAGA, John. Involvement in the arts and human development: general involvement and intensive involvement in music and theatre arts. **The Imagination Project at UCLA Graduate School of Education & Information Studies**. University of California at Los Angeles, Jul/1999. Disponível em : <<http://www.gseis.ucla.edu/faculty/files/catterall/catterall.involvement.pdf>>. Acesso em: 01/12/2008.

CAUQUELIN, Anne. **Teorias da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CEBULSKI, Márcia Cristina. **O teatro, como arte, na escola: possibilidades educativas da tragédia grega Antigone**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2007.

COURTNEY, Richard. **Drama and intelligence: a cognitive theory**. Montreal: McGill-Queen's University Press, 1990.

CUTILLA SÁNCHEZ, Vicente. **La enseñanza de la dramatización y el teatro: propuesta didáctica para la enseñanza secundaria**. 2005. Tese (Doutorado). Escuela Universitaria de Magisterio, Universidad de Valencia, Valencia, 2005. Disponível em: <http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-1006106-091529/cutillas.pdf>. Acesso em: 01/12/2008.

DAMASIO, Antonio. **The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness.** New York: Hartcourt Brace & Company, 1999.

DER, Leila Christina S.; FERRARI, Shirley Costa. Estágio da Puberdade e da Adolescência. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Henry Wallon: Psicologia e Educação.** 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p.59-70.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**. Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, abr/2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19/01/ 2009.

DOURADO, Ione Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego . **Henry Wallon: psicologia e educação.** In: ANPED GT 20 Psicologia da Educação, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T2071149960279.doc>>. Acesso em: 08/11/2009.

EGAN, Kieran. **Imagination in Teaching and Learning: the middle school years.** Chicago: the University of Chicago Press, 1992.

FERREIRA, Elaine Cristina Forte. **O espetáculo vai começar... estudo da oralidade através de improvisações teatrais.** 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3218>. Acesso em: 18/01/2010.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** 7ª ed. Trad: Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979 (1959).

FUCHS, Ana Carolina Müller. **Improvisação teatral e descentração.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5081/000509730.pdf?sequence=0>>. Acesso em: 18/01/2010.

GALVÃO, Izabel. **Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Der Versuch als Vermittler zwischen Objekt und Subjekt.** Frankfurt, 1981.

_____. **Escritos sobre a arte.** Trad: Marco Aurélio Werle. São Paulo: Humanitas, 2005.

GONZALEZ REY, Fernando. L.S. **Vygotsky and the question of personality in the historical-cultural approach.** III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural, 2000, São Paulo. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1760.doc>>. Acesso em: 08/11/2008.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; MATHIAS SIMÃO, Livia. **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004, p.1-28.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, Agos/ 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05/02/2010.

HAMED, Marcel Lucef. **A escola em seu duplo: a aquisição das ferramentas de teatro pela educação para a construção de uma escola democrática**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25042007-110524/>>. Acesso em: 18/01/2010.

HAUER, Rafael Maurício. **Linguagem teatral e aquisição de conteúdos escolares: uma perspectiva cultural e histórica**. 2005. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2005.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Cursos de estética**. 2ª ed. Trad: Marco Aurélio Werle. São Paulo: Edusp, 2001 (1832).

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Jogos teatrais na escola pública. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 2, Jul 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 01/12/2008.

KUENZER, Acácia Z. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, V. M. (Ed.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, P.135-160.

LAZARUS, Richard S.; LAZARUS, Bernice N. **Passion and Reason**. New York: Oxford University Press, 1994.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Jornal do Comercio/ Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição á Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev.S; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7ª ED. Trad: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001, p 59-83.

LEONTIEV, Dmitry A. Funções da arte e educação estética. In: FRÓIS, João Pedro (Ed.). **Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, p.127-146.

LOMPSCHER, Joachim. Motivation and activity. **Вестник, Riga, № 7, 2000**. Disponível em: <http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_7/v7_lomp_motivation.htm>. Acesso em: 09/02/2009.

LOOS, Helga; SANT'ANA, René Simonato. Reflexões sobre a pesquisa em educação: a atitude do pesquisador como base da convergência teórica entre Piaget e Vygotsky. In: RAMOS, Elisabeth C.; FRANKLIN, Karen. (Orgs.) **Fundamentos da educação: diversos olhares sobre o educar**. Curitiba: Juruá, 2010.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. Trad: Miguel Maillat. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977 (1954).

_____. **Creative and mental growth**. 4ª ed. New York: MacColler-MacMillan Student Editions, s/d.

MAHN, Holbrook. Periods in child development: Vygotsky's perspective. In: KOZULIN, Alex *et al* (Eds.). **Vygotsky's educational theory in cultural context**. New York: Cambridge University Press, 2003, p.119-137.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Trad: Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MEDEIROS, Maria Beatriz. **Aisthesis: estética, educação e comunidades**. Chapecó: Argos, 2005.

MOLON, Inês Suzana. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do intelecto**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Trad: Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1984 (1966).

PELLANDA, Nize Maria Campos. Sofrimento escolar como impedimento da construção de conhecimento/subjetividade. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105, Dez/2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20/01/2010.

PINOTTI, Kele Jaqueline; BOSCOLO, Cibele Cristina. A dramatização como estratégia de aprendizagem da linguagem escrita para o deficiente auditivo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, Abr/2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20/01/2010.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Trad: Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REVERBEL, Olga. **Teatro: atividades na escola, currículos**. 3ª ed. Porto Alegre: Kuarup, 1995.

ROMANELLI, Guilherme G.B. **Círculo de Bakhtin**: uma referência na formação de professores de arte. Trabalho apresentado na Semana de Ensino Pesquisa e Extensão/ UFPR, Curitiba, 2006.

ROSALES, Jacinto R. Schiller: la necesidad transcendental de la belleza. **Estudios de Filosofía**. Medellin, n.37, jan/jun 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-36282008000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27/10/2010.

SAMPIERI, Roberto H. *et al.* **Metodologia de pesquisa**. 3ªed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANCHES RABELLO, Roberto. Interpretando práticas de produção e leitura: linguagem Teatral e deficiência visual. **Revista FACED**, vol.8, n.7, fev. 2003. Disponível em:
<<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/view/2799/1977>>. Acesso em 18/01/2010.

SANT'ANA, René Simonato; LOOS, Helga; CEBULSKI, Márcia Cristina. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. **Educar em Revista**, n.36, p. 109-124, 2010.

SANTIAGO, Ana Lydia.; NEVES, Libéria. Jogos teatrais e fracasso escolar: uma proposta de intervenção clínica e pedagógica sob orientação psicanalítica. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, vol 60, n.2, 2008. Disponível em:
<<http://www.psicologia.ufrj.br/abp/>>. Acesso em: 18/01/2010.

SANTIAGO, Regina Aparecida Resek. **Hora da leitura**: práticas teatrais para a exploração de textos literários nas aulas de língua portuguesa. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em:
<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-15072009-222513/>>. Acesso em: 18/01/2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1992.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. Trad: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1990 (1795).

_____. **Fragmentos das preleções sobre estética do semestre de inverno de 1792-93**. Trad: Ricardo Barbosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

SILVEIRA, Fabiane Tejada. **O jogo teatral na construção dos sujeitos**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Vale do Rio Sinos. São Leopoldo, 2007. Disponível em:
<http://bdtd.unisinos.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=396>. Acesso em: 18/01/2010.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Trad: Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

STEINER, Rudolf. **Arte e estética segundo Goethe**: Goethe como inaugurador de uma estética nova. Trad.: Marcelo da Veiga. 2ª ed. São Paulo: Antroposófica, 1963/1998.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. Trad: Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VIGOTSKI, Lev S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia da arte**. Trad: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia pedagógica**. 2ª ed. Trad: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **On the problem of the psychology of the actor's creative work**. 1932. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1932/actors-creativity.htm>>. Acesso em: 01/08/2008.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**. 1934. Disponível em: <http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/vigotski/indice.html>. Acesso em: 27/08/2008.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Imagination and creativity of the adolescent. In VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. (Eds.) **The Vygotsky reader**. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers, 1994a, p.266-288.

_____. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. (Eds.) **The Vygotsky reader**. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers, 1994b, p.338-354.

_____. The development of thinking and concept formation in adolescence. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. (Eds.) **The Vygotsky reader**. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers, 1994c, p.185-265.

_____. Development of interests at the transitional age. In: RIEBER, Robert W.(Ed.) **The collected works of L.S.Vygotsky**: volume 5 – Child Psychology. New York: Plenum Press, 1931/1998, p.3-28.

WALLON, Henry. **Ojectivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

YENAWINE, Philip. Da teoria à prática: estratégias do pensamento visual. In: FRÓIS, JOÃO Pedro (Ed.). **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, p. 191-200.

ANEXOS

ANEXO 1

O mascate de Swaffham

Era uma vez um homem chamado John Chapman. Ele era mascate, e andava pelas ruas, campinas e caminhos, trilhava estradas largas e estradinhas da Inglaterra, vendendo alfinetes e espelhos, laços e carretéis de linha, canivetes e tesouras, pílulas, pomadas e partituras de canções. Aonde ele ia, seu cãozinho ia atrás, grudado no seu calcanhar.

John Chapman e seu cãozinho moravam numa casinha na entrada da cidade de Swaffham. Era uma casinha muito pequenina, com telhado esburacado e vidraças quebradas. Na primavera, os passarinhos entravam e saíam pelas janelas sem vidro e faziam seus ninhos nas vigas do teto, por cima da cama.

Mas ele tinha um pouco de sorte. Nos fundos da casa havia um pequeno quintal, e nesse quintal havia uma macieira. Era uma velha macieira, muito bonita, que todo outono deixava cair suas frutas na grama. Eram as maçãs mais doces de Swaffham.

Pois bem, certa noite John Chapman estava deitado em sua cama, dormindo profundamente, quando ouviu uma voz. Ouviu uma voz adorável, clara como o luar, que falava em meio a seus sonhos:

- Vá até a Ponte de Londres – ela dizia. – Vá até a Ponte de Londres.

Ele acordou sobressaltado, sentou-se, esfregou os olhos, olhou à sua volta... mas o quarto estava vazio e escuro, o único som que se ouvia era o ronco do cachorrinho, adormecido aos pés da cama.

- Foi só um sonho – ele pensou. – Nada mais que um sonho.

John Chapman virou para o lado e adormeceu de novo.

Mas na noite seguinte a voz voltou, clara como o luar, em meio a seus sonhos.

- Vá até a Ponte de Londres. Vá até a Ponte de Londres.

Ele acordou; o quarto estava escuro.

- Foi só um sonho.

E adormeceu de novo.

Mas, noite após noite, a voz voltava.

- Vá até a Ponte de Londres.

Então John Chapman começou a cismar:

- Que coisa estranha! Às vezes convém dar ouvidos aos sonhos. O que fazer?

Pois bem, John Chapman pensou muito e acabou decidindo:

- É isso mesmo. Eu ouvi e vou obedecer. Vou até a Ponte de Londres.

Então ele enrolou o cobertor, embrulhou um pouco de pão e queijo, chamou o cachorro e foi-se embora.

Durante três dias ele caminhou por estradas e estradinhas, por trilhas, campinas e ruas, até finalmente chegar à Ponte de Londres, que atravessava o rio Tâmesa.

Naquela época, sobre a ponte havia uma infinidade de lojas, as pessoas andavam a pé e a cavalo, carroças e carruagens rodavam de um lado para o outro. John Chapman nunca na vida tinha visto tanto movimento.

O que fazer então?

O que ele fez foi o seguinte: foi até a parte mais alta da ponte, ficou esperando... e nada aconteceu.

John Chapman esperou o dia inteiro, e nada aconteceu.

Ele passou a noite dormindo embaixo da ponte, à beira do rio... e nada aconteceu.

Na manhã seguinte, voltou para cima da ponte e se sentou no degrau de uma porta... e nada aconteceu.

Estava com fome e frio, e se pôs a pensar:

- Às vezes convém dar ouvidos aos sonhos... e às vezes não.

John Chapman ia se levantar, pensando em iniciar o longo caminho de volta para sua casa em Swaffham, quando um homem abriu a porta de sua loja, desceu até a calçada e olhou para ele.

- Então, forasteiro – ele disse -, o que há com você? Ontem passou o dia todo em cima da ponte, sem fazer nada. Agora está aqui, sentado na soleira da porta, tremendo como uma alma penada. O que está havendo, hem?

E John Chapman falou:

- É que eu tive um sonho, e no sonho ouvi uma voz clara como o luar dizendo: “Vá até a Ponte de Londres.” Então eu vim.

O homem jogou a cabeça para trás e deu uma gargalhada:

- Sonhos! Há, há, há! Forasteiro, ouça uma coisa: não dê atenção aos sonhos. Pois eu sonhei que estava num lugar chamado... como era mesmo?... Swaffham. E lá havia uma casinha com telhado esburacado e vidraças quebradas... e sonhei que estava cavoucando com uma pá entre as raízes de uma velha macieira... e achei um pote abarrotado de ouro... Mas você acha que vou atravessar metade da Inglaterra para ir atrás de um ouro de sonho? Eu não! Ouça o meu conselho: se eu fosse você...

Mas nisso o dono da loja viu o forasteiro indo embora. John Chapman saiu correndo pelas ruas de Londres, com o cachorro grudado ao calcanhar! Correu dia e noite sem parar, até chegar a Swaffham.

E lá também não perdeu tempo. Pegou uma pá e começou seu trabalho, cavoucando entre as raízes da velha macieira. E, de fato, não demorou muito para bater com a pá num imenso pote de barro. O pote quebrou e moedas de ouro rolaram pelo chão.

Eram centenas de moedas! Milhares de moedas!

A partir daquele dia John Chapman deixou de vender coisas pelas estradas. Terminaram suas andanças.

Agora ele tinha dinheiro para tapar os buracos do telhado, para consertar os vidros quebrados das janelas.

Tinha dinheiro para comer quando sentia fome.

E ele dava dinheiro aos pobres, aos famintos, a quem não tinha onde morar.

E assim John Chapman viveu feliz até o fim de seus dias.

Quando ele morreu, fizeram uma estátua, uma linda estátua de John Chapman com seu cachorro, que foi colocada na praça do mercado em Swaffham. E aos pés da estátua foi gravada esta frase:

“Até sonhos podem se transformar em ouro.”

ANEXO 2

O cego e o caçador

Era uma vez um homem cego que morava numa palhoça, com sua irmã, numa aldeia na orla da floresta.

Esse homem era muito inteligente. Apesar de seus olhos não enxergarem nada, ele parecia saber mais sobre o mundo do que as pessoas cujos olhos viam tudo. Costumava sentar-se à porta de sua palhoça e conversar com quem passava. Quando alguém tinha problemas, perguntava-lhe o que fazer e ele sempre dava um bom conselho.

Quando alguém, queria saber alguma coisa ele dizia, e suas respostas eram sempre corretas.

As pessoas balançavam a cabeça, admiradas:

- Como é que você consegue saber tanta coisa, sem enxergar?

E o cego sorria, dizendo:

- É que eu enxergo com os ouvidos.

Bem, um dia a irmã do cego se apaixonou. Ela se apaixonou por um caçador de outra aldeia. E logo o caçador se casou com a irmã do cego.

Depois da festa de casamento, o caçador foi morar na palhoça, com a esposa. Mas o caçador não tinha paciência com o irmão da mulher, não tinha paciência com o cego.

- Para que serve um homem cego? – ele dizia.

E a mulher respondia:

- Ora, marido, ele sabe mais coisas do mundo do que as pessoas que enxergam.

O caçador ria:

- Há, há, há, o que pode saber um cego, que vive na escuridão: Há, há, há...

Todos os dias o caçador ia para a floresta com seus alçapões, lanças e flechas. E todas as tardes, quando o caçador voltava à aldeia, o cego dizia:

- Por favor, amanhã deixe-me ir com você caçar na floresta.

Mas o caçador balançava a cabeça:

- Para que serve um homem cego?

Dias, semanas e meses se passavam, e todas as tardes o homem cego pedia:

- Por favor, amanhã deixe-me caçar também.

E todas as tardes, o caçador dizia que não.

Uma tarde, porém, o caçador chegou de bom humor. Tinha trazido para casa uma bela caça, uma gazela bem gorda. Sua mulher temperou e assou a carne e, quando eles acabaram de comer, o caçador disse ao homem cego:

- Pois bem, amanhã você vai caçar comigo.

Assim, na manhã seguinte, os dois foram juntos para a floresta, o caçador carregando seus alçapões, lanças e flechas, e conduzindo o cego pela mão por entre as árvores. Andaram horas e horas.

Então, de repente, o cego parou e puxou a mão do Caçador:

- Psss, um leão!

O caçador olhou ao redor e não viu nada.

- É um leão, sim, mas está tudo bem. Ele não está faminto e está dormindo profundamente. Não vai nos fazer mal.

Continuaram seu caminho e, de fato, encontraram um leão dormindo a sono solto, debaixo de uma árvore.

Depois que passaram pelo animal, o caçador perguntou:

- Como você sabia do leão?

- É que eu enxergo com os ouvidos.

Andaram por mais quatro horas, e então o cego puxou de novo a mão do caçador:

- Psss, um elefante!

O caçador olhou ao redor e não viu nada.

É um elefante, sim, mas tudo bem. Ele está dentro de uma poça d'água e não vai nos fazer mal.

Continuaram seu caminho e, de fato, encontraram um elefante imenso, chapinhando numa poça d'água, esguichando lama nas próprias costas.

Depois que passaram pelo animal, o caçador perguntou:

- Como você sabia do elefante?

- É que eu enxergo com os ouvidos.

Continuaram seu caminho, se aprofundando cada vez mais na floresta, até chegarem a uma clareira. O caçador disse:

- Vamos deixar nossos alçapões aqui.

O caçador armou um alçapão e ensinou o cego a armar outro.

Quando os dois alçapões estavam armados, o caçador disse:

- Amanhã vamos voltar para ver o que pegamos.

E os dois voltaram juntos para a aldeia.

Na manhã seguinte acordaram cedo. Mais uma vez, foram andando pela floresta. O caçador se ofereceu para segurar a mão do cego, mas o cego disse:

- Não, agora já conheço o caminho.

Dessa vez, o homem cego foi andando na frente. Não tropeçou em nenhuma raiz nem toco de árvore. Não errou o caminho nem uma vez.

Andaram, andaram, até que chegaram à clareira onde tinham deixado os alçapões.

De longe o caçador viu que havia um pássaro preso em cada alçapão. De longe viu que o pássaro preso em seu alçapão era pequeno e cinzento e que o pássaro preso no alçapão do cego era lindo, com penas verdes, vermelhas e douradas.

- Sente-se aí – ele disse. Cada um de nós apanhou um pássaro. Vou tirá-los dos alçapões.

O cego sentou-se e o caçador foi até os alçapões pensando:

- Um homem que não enxerga nunca vai perceber a diferença.

E o que foi que ele fez? Deu ao cego o pequeno pássaro cinzento e ficou com o lindo pássaro de penas verdes, vermelhas e douradas.

O cego pegou o pássaro cinzento nas mãos, levantou-se e os dois rumaram de volta para casa.

Andaram, andaram, e a certa altura o caçador disse:

- Já que você é tão inteligente e enxerga com os ouvidos, me responda uma coisa: por que há tanta desavença, ódio e guerra neste mundo?

O cego respondeu:

- Porque este mundo está cheio de gente como você, que pega o que não é seu.

O caçador se encheu de vergonha. Pegou o pássaro cinzento da mão do cego e deu-lhe o pássaro lindo, de penas verdes, vermelhas e douradas.

- desculpe – ele disse.

Os dois continuaram andando e, a certa altura, o caçador disse:

- Já que você é tão inteligente e enxerga com os ouvidos, responda uma coisa: por que há tanto amor, bondade e conciliação neste mundo?

O cego respondeu:

- Porque este mundo está cheio de gente como você, que aprende com seus próprios erros.

Os dois continuaram andando até chegarem à aldeia.

E, a partir daquele dia, quando alguém perguntava ao cego: “como é que você consegue saber tanta coisa sem enxergar?”, era o caçador que respondia:

- É que ele enxerga com os ouvidos... e ouve com o coração.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto	Teatro na escola e caminhos de desenvolvimento
Local da Pesquisa	
Pesquisadora	Maria Eunice de Oliveira
Telefone	(41) 30186415 / (41) 9673-6392
Endereço eletrônico	mariaeunice@ufpr.br ou bale_nice@yahoo.com.br

Informação ao responsável pelo participante voluntário:

Prezado(a) Senhor(a),

Sou pedagoga, e estou convidando seu/sua filho/a (ou adolescente sob sua guarda) para participar de uma pesquisa que está sendo conduzida por mim para cumprir uma etapa do trabalho de conclusão do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal do Paraná. O propósito deste documento é prestar ao Sr./Sra informações sobre a pesquisa e registrar a sua permissão para a participação do seu/sua filho/filha (ou adolescente sob sua guarda) na pesquisa.

Propósito do estudo

A pesquisa consiste em realizar a montagem de uma peça de teatro na escola e será desenvolvida no período que compreende os meses de abril a junho de 2010, ocupando duas das aulas de artes da semana. Para isto serão realizadas atividades de improvisação e representação teatral, culminando com a montagem e apresentação de uma peça de teatro para os pais e responsáveis, professores e outros alunos da escola.

O objetivo é descobrir em que medida o trabalho com o teatro colabora no desenvolvimento geral do aluno e, assim, buscar meios para melhorar a qualidade da formação escolar. Para melhor analisar e compreender como o teatro colabora no desenvolvimento da criança e do adolescente, será necessário videografar as atividades realizadas no decorrer da pesquisa.

A sua participação consiste em autorizar seu/sua filho/filha (ou adolescente sob sua guarda) a participar das atividades, as quais serão videografadas, terão a duração de 50 minutos e serão realizadas nas dependências da escola onde seu/sua filho/filha (ou adolescente sob sua guarda) estuda. Não haverá nenhum custo ao Sr./ à Sra. ou seu/sua filho/filha (ou adolescente sob sua guarda) relacionado aos procedimentos previstos na pesquisa. A participação de seu/sua filho/filha (ou adolescente sob sua guarda) é voluntária, portanto o Sr./ a Sra. não será pago pela participação nesta pesquisa. O Sr./ a Sra. poderá retirar seu consentimento à participação de seu/sua filho/filha (ou adolescente sob sua guarda) na pesquisa a qualquer momento e por qualquer motivo, sem sofrer qualquer penalização ou prejuízo por isto.

Entende-se que esta pesquisa não oferece riscos ao seu/sua filho/filha (ou adolescente sob sua guarda). As atividades realizadas serão integradas à disciplina de ensino de artes do ensino fundamental e os riscos possíveis seriam os mesmos a que qualquer estudante está exposto ao frequentar a instituição escolar. Contudo, caso ocorra, mesmo tomando-se a atenção devida aos procedimentos éticos em pesquisa, de algum participante ver-se em situação de constrangimento ou dano próprio, a pesquisadora, preparada pela sua formação em Pedagogia, tomará as providências cabíveis. Se, ainda assim, a situação não puder ser solucionada pela própria pesquisadora, esta encaminhará o participante às instâncias da escola competentes para tal.

Permissão para revisão, confidencialidade e acesso aos registros

A pesquisadora responsável pela pesquisa manterá em sigilo as informações coletadas sobre seu/sua filho/filha (ou adolescente sob sua guarda). Todos os dados coletados serão utilizados apenas para fins científicos. A identidade da criança não será revelada em quaisquer circunstâncias. No relatório da pesquisa, o nome do aluno será substituído por um nome

fictício. O Sr./a Sra. e seu/sua filho/filha (ou adolescente sob sua guarda) terão direito de acesso aos dados coletados sobre seu/sua filho/filha (ou adolescente sob sua guarda).

Contato para perguntas

Caso o Sr./ Sra. tenha dúvidas e perguntas referentes ao estudo, poderá contatar a pesquisadora: Maria Eunice de Oliveira, telefone (41)30186415 ou (41)96736392.

Declaração de consentimento do responsável:

Nome do adolescente: _____

Data de nascimento: _____ Idade: _____ Série: _____

Responsável: _____

Endereço: _____

Telefone de contato: _____

Em vista dos esclarecimentos prestados, manifesto minha autorização e concordância na participação de meu/minha filho/filha (adolescente sob minha guarda) na pesquisa.

Por ser verdade, firmo o presente termo.

Responsável pelo participante voluntário

Maria Eunice de Oliveira
(pesquisadora)

Curitiba, de de 2010

APÊNDICE 2

Para completar 1

Nome: _____

Um sonho se torna realidade quando... _____

Realizar um sonho meu seria... _____

Vou atrás do que quero quando... _____

Tentei, tentei e finalmente consegui... _____

Eu queria muito, mas nunca... _____

Adolescente sonha com... _____

APÊNDICE 3

Para completar II

Eu penso que regras
.....
A pior regra que me deram foi
.....
Regras servem para
.....
Eu respeito regras que.....
.....
Eu não respeito regras que.....
.....
Para criar regras é preciso.....
.....
Minha regra número um é.....
.....
Na minha opinião, castigo.....
.....

APÊNDICE 4

Questionário I

Nome:

1. Você gosta das aulas de teatro:

() sim () não

2. Você gosta das aulas de teatro:

() mais do que no início do ano () menos que no início do ano () igual ao início do ano

3. Nas aulas de teatro, você gosta de:

representar uma história () muito () mais ou menos () pouco

improvisar () muito () mais ou menos () pouco

ouvir uma história () muito () mais ou menos () pouco

ensaiar uma apresentação () muito () mais ou menos () pouco

estar com os amigos () muito () mais ou menos () pouco

estar no salão () muito () mais ou menos () pouco

4. Em quê a aula de teatro é diferente das outras aulas?

.....
.....
.....

5. Em quê a aula de teatro é igual ou parecida com as outras aulas?

.....
.....
.....

6. Em quê a professora de teatro é diferente dos outros professores?

.....

.....

.....

7. Em quê a professora de teatro é igual ou parecida com outros professores?

.....

.....

.....

8. Em quê você se acha ou sente diferente do que nas outras aulas?

.....

.....

.....

9. Em quê você se acha ou sente igual ou parecido com como é nas outras aulas?

.....

.....

10. Cite as três atividades das quais você mais gostou desde o começo do ano até agora e diga o por quê.

1ª).....

.....

2ª).....

.....

3ª)

.....

11. O que você gostaria que tivesse mais nas aulas de teatro?

.....

.....

12. O que você gostaria que não tivesse nas aulas de teatro?

.....

.....

13. O que você acha que poderíamos fazer de teatro, que ainda não foi feito na aula?

.....

.....

14. Quais suas sugestões para a peça que apresentaremos?

.....

.....

15. Que tipo de personagem você gostaria de ser na peça?

.....

.....

16. Você tem mais alguma sugestão? Qual?

.....

.....

APÊNDICE 5

Questionário final

Nome: _____

1) Por que você quis fazer teatro?

2) Você gostou de ter aulas de teatro? Por quê?

3) Qual atividade (ou quais atividades) das aulas de teatro de que você mais gostou?

4) Você aprendeu alguma coisa nas aulas de teatro? (Se a resposta for sim, diga o quê.)

5) Você gostaria de continuar com as aulas de teatro no ano que vem? () sim () não

Por quê?

6) Se a resposta anterior foi “sim”, você gostaria de trabalhar de novo com essa professora de teatro ou preferiria mudar de professor? Por quê?

7) Cite duas ou mais características positivas da professora de teatro.

8) Cite duas ou mais características negativas da professora de teatro.

9) Na maior parte das aulas de teatro, você se sentiu (marque quantas alternativas quiser):

- a) () livre
- b) () preso
- c) () feliz
- d) () triste
- e) () com raiva
- f) () animado
- g) () desanimado
- h) () envergonhado
- i) () extrovertido
- j) () respeitado
- k) () desrespeitado
- l) () criativo
- m) () travado
- n) () participativo
- o) () um “peixe fora d’água”
- p) () interessado
- q) () desinteressado
- r) () aprendendo algo
- s) () não aprendendo nada
- t) () fazendo algo importante
- u) () fazendo algo inútil
- v) () brincando
- w) () trabalhando
- x) () copiando

- y) () inventando
 - z) () ajudando
 - aa) () atrapalhando
 - bb) () outros
-

10) Há algo que você acha que começou a fazer melhor depois do trabalho com o teatro?

11) Há algo que você acha que começou a fazer pior depois do trabalho com o teatro?

12) Diga o que você acha bom nas aulas de teatro.

13) Diga o que você acha ruim nas aulas de teatro.

14) O que mais te marcou nas aulas de teatro?

15) O que você achou da apresentação da peça?

16) Houve algum momento em que você se sentiu mal por se apresentar? Se sim, quando e por quê?

17) Houve algum momento em que você se sentiu bem por se apresentar? Se sim, quando e por quê?

18) Qual foi o sentimento ou emoção mais forte que sentiu durante a apresentação da peça?

19) Qual foi o seu sentimento final em relação à sua apresentação na peça?

20) Você acha que poderia ter feito melhor? Por quê?

21) O que você achou de sua personagem?

22) Qual foi a parte mais difícil na preparação da peça?

23) Qual foi a parte mais fácil na preparação da peça?

24) Você tem algo mais que gostaria de dizer?

APÊNDICE 6

Convite feito pelos participantes

CONVITE

Olá

Nós alunos(a) da 7ª série B Estamos por meio deste convite, convidando você para vir assistir nossa peça de teatro Romeu e Julieta.

Acontecerá dia 11/12/2009 No salão cultural da escola esperamos contar com sua presença

Até lá 7ª B